

COMPRESIÓN
EXPRESIÓN
COLOR
CONCIENCIA
MOVIMIENTO
ACCIÓN
COORDINACIÓN
TRAZO
DESARROLLO
FIGURA HUMANA

ESTUDIO DE EDUCACIÓN INICIAL:

EXPLORANDO EL DIBUJO DE NIÑAS Y NIÑOS
DE CINCO AÑOS DE EDAD



SERIE
INVESTIGACIONES

ESTUDIO DE
EDUCACIÓN INICIAL:

Explorando el dibujo

de niñas y niños

de cinco años de edad

© Ministerio de Educación del Perú, 2013
 Calle El Comercio 193
 San Borja, Lima 41 – Perú
 Teléfono: 615-5840
<http://www.minedu.gob.pe/>
medicion@minedu.gob.pe
 Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Ministra de Educación

Patricia Salas O'Brien

Secretaría de Planificación Estratégica

María Elena Vattuone Ramírez

Jefa (e) de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa

María Elena Vattuone Ramírez

Jefa de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa

Liliana Miranda Molina

Diseño del estudio

Vanessa Sánchez Jiménez
 Rosario Gildemeister Flores

Análisis de resultados y redacción del informe

Rocío Corcuera Ríos
 Elba Bravo Gogny
 Vanessa Sánchez Jiménez
 Rosario Gildemeister Flores
 Yolanda Rojo Chávez
 Micaela Wetzell Espinoza
 Patricia Vergara Bao

Codificación de las respuestas

Rocío Corcuera Ríos
 Elba Bravo Gogny

Procesamiento de la información y análisis estadístico

Luis Mejía Campos
 Andrés Burga León (propuesta de estrategias de
 análisis estadístico)

Participaron en la revisión del informe los especialistas de la UMC

Tania Pacheco Valenzuela
 Karim Boccio Zúñiga
 María Teresa Estefanía Sánchez
 Nériada Urcia Harlet

Corrección de estilo

Oscar Hidalgo Wuest

Diseño de cubierta

Fábrica de Ideas S.A.C.

Diseño y maquetación

David Crispín Cuadros



PERÚ

Ministerio
de Educación

Secretaría de
Planificación Estratégica

Oficina de Planificación
Estratégica y Medición
de la Calidad Educativa

Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

CONTENIDO

Presentación	13
I. Planteamiento del estudio.....	14
1.1. Importancia del estudio del dibujo en la infancia	14
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1 Objetivo general.....	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
1.3. Metodología.....	15
1.3.1 Tipo de estudio.....	15
1.3.2 Instrumentos.....	15
1.3.3 Procedimiento de aplicación de los instrumentos	16
1.3.4 Población y muestra.....	16
1.3.5 Procedimiento de codificación y consistencia de información.....	18
1.3.6 Análisis de los datos	19
II. Marco conceptual sobre el dibujo en la infancia	20
2.1. Características generales del dibujo de los niños	20
2.2. Desarrollo del dibujo en la infancia	21
2.3. Características específicas de los dibujos de los niños de cinco años	25
2.3.1 Características del dibujo de la figura humana de los niños	26
2.3.2 El espacio en el dibujo de los niños	27
2.3.3 La expresividad en el dibujo de los niños de cinco años.....	30
2.4. Algunas capacidades que se pueden desarrollar a través el dibujo	31
III. Fundamentación de los aspectos analizados en los dibujos de los niños.....	34
3.1. Fundamentación de los aspectos que guían el análisis de las producciones gráficas de la actividad “Yo soy”.....	34
3.2. Fundamentación de los aspectos para el análisis de las producciones gráficas de la actividad “La tarjeta especial”	38
IV. Análisis de los resultados: ¿qué y cómo dibujan las niñas y los niños de cinco años?	47
4.1. Resultados de la actividad “Yo soy”.....	47
4.1.1 Aspecto I: Representación gráfica del esquema corporal	47
4.1.2 Aspecto II: Uso del espacio en el dibujo de la figura humana	61
4.1.3 Aspecto III: Coordinación visomotora.....	72
4.2. Resultados de la actividad “La tarjeta especial”.....	76
4.2.1 Aspecto I: Representación figurativa.....	77
4.2.2 Aspecto II: Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales.....	94
4.2.3 Aspecto III: Representación de la acción y movimiento.....	98
4.2.4 Aspecto IV: Color.....	101
V. Conclusiones y recomendaciones.....	107
5.1. Conclusiones	107
5.2. Recomendaciones.....	109
Referencias.....	112
Anexos.....	115

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “Yo soy”, según modalidad de atención y área geográfica.....	17
Cuadro 2. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “La tarjeta especial”, según modalidad de atención y área geográfica.....	17
Cuadro 3. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “Yo soy”, según sexo.....	17
Cuadro 4. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “La tarjeta especial”, según sexo.....	17
Cuadro 5. Escala de valoración del índice Kappa de Cohen	18
Cuadro 6. Proporción de los indicadores de la variable “Estructura corporal”	48
Cuadro 7. Proporción del dibujo de la figura humana completa, básica e incompleta	49
Cuadro 8. Proporción de los tipos de figura humana según modalidad de atención.....	51
Cuadro 9. Proporción de los tipos de figura humana según sexo.....	51
Cuadro 10. Proporción de la representación de la figura humana según la cantidad de detalles.....	52
Cuadro 11. Cantidad de detalles en la figura humana, según modalidad de atención.....	53
Cuadro 12. Cantidad de detalles en la figura humana, según área geográfica.....	54
Cuadro 13. Cantidad de detalles en la figura humana, según sexo.....	54
Cuadro 14. Proporción de la cantidad de “Detalles” por tipo de figura humana.....	55
Cuadro 15. Proporción de los indicadores de la variable “Género”.....	56
Cuadro 16. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según modalidad de atención.....	57
Cuadro 17. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según área geográfica.....	57
Cuadro 18. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según sexo.....	58
Cuadro 19. Proporción de los indicadores de la variable “Tamaño”.....	62
Cuadro 20. Proporciones de la variable “Tamaño” de la figura humana, según modalidad de atención y área geográfica.....	63
Cuadro 21. Proporciones de la variable “Tamaño” de la figura humana, según sexo.....	64
Cuadro 22. Proporción de la representación de figuras humanas regulares, pequeñas o grandes acompañadas de otras figuras	65
Cuadro 23. Proporción de los indicadores de la variable “Ubicación”.....	66

Cuadro 24. Proporción de la ubicación del dibujo, según modalidad de atención.....	67
Cuadro 25. Proporción de la ubicación del dibujo, según área geográfica y sexo.....	68
Cuadro 26. Proporción de los indicadores de la variable “Base de apoyo”.....	69
Cuadro 27. Proporciones de los indicadores “línea de base” y “superficie de base”.....	69
Cuadro 28. Proporción de la base de apoyo, según modalidad de atención.....	70
Cuadro 29. Proporción de la base de apoyo, según área geográfica y sexo.....	70
Cuadro 30. Proporción de los indicadores trazo firme, trazo fino y formas coloreadas dentro de los límites.....	72
Cuadro 31. Proporción de los indicadores trazo firme y trazo fino, según modalidad de atención y área geográfica.....	75
Cuadro 32. Proporción de los indicadores trazo firme y trazo fino, según sexo.....	75
Cuadro 33. Proporción de los indicadores de la variable “Símbolos gráficos” reconocibles.....	78
Cuadro 34. Proporciones del indicador “Dibuja personas” según modalidad de atención y área geográfica	81
Cuadro 35. Proporciones del indicador “Dibuja personas” según sexo.....	81
Cuadro 36. Proporciones del indicador “Dibuja objetos” según modalidad de atención y área geográfica.....	82
Cuadro 37. Proporciones del indicador “Dibuja objetos” según sexo.....	82
Cuadro 38. Proporciones del indicador “Dibuja símbolos convencionales” según modalidad de atención y área geográfica.....	82
Cuadro 39. Proporciones del indicador “Dibuja símbolos convencionales” según sexo.....	83
Cuadro 40. Proporciones del indicador “Dibuja fenómenos de la naturaleza” según modalidad de atención y área geográfica.....	83
Cuadro 41. Proporciones del indicador “Dibuja fenómenos de la naturaleza” según sexo.....	83
Cuadro 42. Proporciones del indicador “Dibuja flora” según modalidad de atención y área geográfica.....	84
Cuadro 43. Proporciones del indicador “Dibuja flora” según sexo.....	84
Cuadro 44. Proporciones del indicador “Dibuja construcciones” según modalidad de atención y área geográfica.....	84
Cuadro 45. Proporciones del indicador “Dibuja construcciones” según sexo.....	85
Cuadro 46. Proporciones del indicador “Dibuja fauna” según modalidad de atención y área geográfica.....	85

Cuadro 47. Proporciones del indicador “Dibuja fauna” según sexo.....	85
Cuadro 48. Proporciones del indicador “Dibuja figuras geométricas” según modalidad de atención y área geográfica.....	86
Cuadro 49. Proporciones del indicador “Dibuja figuras geométricas” según sexo.....	86
Cuadro 50. Proporción de los indicadores de la variable “Contextos reconocibles”.....	87
Cuadro 51. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la escuela” según modalidad de atención y área geográfica.....	89
Cuadro 52. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la escuela” según sexo.....	89
Cuadro 53. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con el campo” (fuera de la escuela y hogar) según modalidad de atención y área geográfica.....	90
Cuadro 54. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con el campo” según sexo.....	90
Cuadro 55. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la ciudad” (fuera de la escuela y hogar) según modalidad de atención y área geográfica.....	91
Cuadro 56. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la ciudad” (fuera de la escuela y hogar) según sexo.....	91
Cuadro 57. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la familia” según modalidad de atención y área geográfica.....	92
Cuadro 58. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la familia” según sexo.....	92
Cuadro 59. Proporción del uso de recursos de representación espacial.....	95
Cuadro 60. Proporción de los indicadores de la variable “Acción y movimiento”.....	99
Cuadro 61. Proporciones de la variable “Acción y movimiento” según modalidad de atención y área geográfica.....	99
Cuadro 62. Proporciones de la variable “Acción y movimiento” según sexo.....	100
Cuadro 63. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”.....	102
Cuadro 64. Proporciones de los indicadores de la variable “Uso del color”, según modalidad de atención.....	104
Cuadro 65. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”, según área geográfica.....	104
Cuadro 66. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”, según sexo.....	105
Cuadro 67. Consistencia entre codificadoras – Tamaño del papel.....	135

Cuadro 68. Medida de concordancia – Tamaño del papel.....	134
Cuadro 69. Consistencia entre codificadoras – Posición del papel.....	135
Cuadro 70. Medida de concordancia – Posición del papel.....	135
Cuadro 71. Consistencia entre codificadoras – Otros dibujos además de la figura humana.....	135
Cuadro 72. Medida de concordancia – Otros dibujos además de la figura humana.....	136
Cuadro 73. Consistencia entre codificadoras – Presencia o ausencia de figura humana.....	136
Cuadro 74. Medida de concordancia – Presencia o ausencia de figura humana.....	136
Cuadro 75. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – TRONCO.....	137
Cuadro 76. Medida de concordancia – TRONCO.....	137
Cuadro 77. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – PIERNAS.....	137
Cuadro 78. Medida de concordancia – PIERNAS.....	138
Cuadro 79. Consistencia entre codificadoras – BRAZOS.....	138
Cuadro 80. Medida de concordancia – BRAZOS.....	138
Cuadro 81. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – MANOS.....	139
Cuadro 82. Medida de concordancia – MANOS.....	139
Cuadro 83. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – PIES.....	139
Cuadro 84. Medida de concordancia – PIES.....	140
Cuadro 85. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – DEDOS.....	140
Cuadro 86. Medida de concordancia – DEDOS.....	140
Cuadro 87. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – CUELLO.....	141
Cuadro 88. Medida de concordancia – CUELLO.....	141
Cuadro 89. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – ROSTRO.....	141
Cuadro 90. Medida de concordancia – ROSTRO.....	142
Cuadro 91. Consistencia entre codificadoras – Cantidad de detalles.....	142
Cuadro 92. Medida de concordancia – Cantidad de detalles.....	142
Cuadro 93. Consistencia entre codificadoras – Distinción de género en el dibujo.....	143
Cuadro 94. Medida de concordancia – Distinción de género en el dibujo.....	143
Cuadro 95. Consistencia entre codificadoras – Proporción del dibujo en el papel.....	143

Cuadro 96. Consistencia entre codificadoras – Proporción del dibujo en el papel.....	144
Cuadro 97. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en el papel.....	144
Cuadro 98. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en el papel.....	144
Cuadro 99. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en una línea de base	145
Cuadro 100. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en una línea.....	145
Cuadro 101. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en una superficie de base.....	146
Cuadro 102. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en una superficie de base.....	146
Cuadro 103. Consistencia entre codificadoras – Trazo firme.....	146
Cuadro 104. Medida de concordancia – Trazo firme.....	146
Cuadro 105. Consistencia entre codificadoras – Trazo fino.....	147
Cuadro 106. Medida de concordancia – Trazo fino.....	147
Cuadro 107. Consistencia entre codificadoras – Formas coloreadas dentro de sus límites.....	147
Cuadro 108. Medida de concordancia – Formas coloreadas dentro de sus límites.....	147
Cuadro 109. Consistencia entre codificadoras – Posición del papel.....	148
Cuadro 110. Medida de concordancia – Posición del papel.....	148
Cuadro 111. Consistencia entre codificadoras – Presencia de elementos reconocibles realistas.....	148
Cuadro 112. Medida de concordancia – Presencia de elementos reconocibles realistas.....	148
Cuadro 113. Consistencia entre codificadoras – Personas.....	149
Cuadro 114. Medida de concordancia – Personas.....	149
Cuadro 115. Consistencia entre codificadoras – Fauna.....	149
Cuadro 116. Medida de concordancia – Fauna.....	150
Cuadro 117. Consistencia entre codificadoras – Flora.....	150
Cuadro 118. Medida de concordancia – Flora.....	150
Cuadro 119. Consistencia entre codificadoras – Fenómenos de la naturaleza.....	151
Cuadro 120. Medida de concordancia – Fenómenos de la naturaleza.....	151
Cuadro 121. Consistencia entre codificadoras – Construcciones.....	151

Cuadro 122. Medida de concordancia – Construcciones.....	152
Cuadro 123. Consistencia entre codificadoras – Objetos.....	152
Cuadro 124. Medida de concordancia – Objetos.....	152
Cuadro 125. Consistencia entre codificadoras – Otros seres.....	152
Cuadro 126. Medida de concordancia – Otros seres.....	153
Cuadro 127. Consistencia entre codificadoras – Formas geométricas.....	153
Cuadro 128. Medida de concordancia – Formas geométricas.....	153
Cuadro 129. Consistencia entre codificadoras – Garabatos.....	154
Cuadro 130. Medida de concordancia – Garabatos.....	154
Cuadro 131. Consistencia entre codificadoras – Otros símbolos.....	154
Cuadro 132. Medida de concordancia – Otros símbolos.....	155
Cuadro 133. Consistencia entre codificadoras – Familia.....	155
Cuadro 134. Medida de concordancia – Familia.....	155
Cuadro 135. Consistencia entre codificadoras – Escuela.....	155
Cuadro 136. Medida de concordancia – Escuela.....	156
Cuadro 137. Consistencia entre codificadoras – Ciudad.....	156
Cuadro 138. Medida de concordancia – Ciudad.....	156
Cuadro 139. Consistencia entre codificadoras – Campo.....	156
Cuadro 140. Medida de concordancia – Campo.....	157
Cuadro 141. Consistencia entre codificadoras – Otros contextos.....	157
Cuadro 142. Medida de concordancia – Otros contextos.....	157
Cuadro 143. Consistencia entre codificadoras – Transparencias.....	157
Cuadro 144. Medida de concordancia – Transparencias.....	158
Cuadro 145. Consistencia entre codificadoras – Topogramas.....	158
Cuadro 146. Medida de concordancia – Topogramas.....	158
Cuadro 147. Consistencia entre codificadoras – Abatimientos.....	158
Cuadro 148. Medida de concordancia – Abatimientos.....	159
Cuadro 149. Consistencia entre codificadoras – Línea de base.....	159

Cuadro 150. Medida de concordancia – Línea de base.....	159
Cuadro 151. Consistencia entre codificadoras – Superficie de base.....	159
Cuadro 152. Medida de concordancia – Superficie de base.....	160
Cuadro 153. Consistencia entre codificadoras – Laberintos.....	160
Cuadro 154. Medida de concordancia – Laberintos.....	160
Cuadro 155. Consistencia entre codificadoras – Evidencia de acción.....	160
Cuadro 156. Medida de concordancia – Evidencia de acción.....	161
Cuadro 157. Consistencia entre codificadoras – Colorea a modo de garabato.....	161
Cuadro 158. Medida de concordancia – Colorea a modo de garabato.....	161
Cuadro 159. Consistencia entre codificadoras – Espacios pintados de diversos colores.....	161
Cuadro 160. Medida de concordancia – Espacios pintados de diversos colores.....	161
Cuadro 161. Consistencia entre codificadoras – Un mismo espacio pintado de diversos colores.....	162
Cuadro 162. Medida de concordancia – Un mismo espacio pintado de diversos colores.....	162
Cuadro 163. Consistencia entre codificadoras – Varios espacios de un mismo color.....	162
Cuadro 164. Medida de concordancia – Varios espacios de un mismo color.....	162
Cuadro 165. Consistencia entre codificadoras – Coloreado que denota textura.....	163
Cuadro 166. Medida de concordancia – Coloreado que denota textura.....	163
Cuadro 167. Consistencia entre codificadoras – Composición original.....	163
Cuadro 168. Medida de concordancia – Composición original.....	163

PRESENTACIÓN

El gesto, la palabra y el dibujo serán modos de apropiarse de la realidad y de reconstruirla a su medida.
(Wallon & Lurcat, 1987)

El dibujo se considera como un medio de expresión, de comunicación y de aprendizaje fundamental en el desarrollo infantil. A través del dibujo se ejercita la representación simbólica (Leal, 2010; Piaget, 1977), se brinda oportunidad para que las niñas y los niños socialicen con los demás, y desarrollen su motricidad fina, su conciencia corporal y del espacio, entre otros aspectos.

Tomando en cuenta la relevancia del dibujo en cuanto al desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de cinco años, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación del Perú llevó a cabo un estudio acerca de la expresión gráfica infantil llamado **Explorando el dibujo de niñas y niños de cinco años de edad**, a partir de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial” de las áreas de Comunicación y Personal Social del **Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad**.*

El presente estudio pretende acercarse a las características del dibujo de las niñas y los niños de cinco años y a algunos aspectos del desarrollo infantil a partir del análisis de sus producciones gráficas.

Este documento contiene cinco partes. En la primera parte, se presenta el planteamiento y la metodología del estudio. En la segunda parte, se presenta el marco conceptual sobre el dibujo infantil —marco que sustenta los aspectos, variables e indicadores elaborados para el análisis de las producciones gráficas de los niños que participaron en el estudio—. En la tercera parte, se muestra la fundamentación de los aspectos analizados en los dibujos de los niños, tanto de la actividad “Yo soy” como de “La tarjeta especial”. En la cuarta se presentan los resultados del estudio de ambas actividades. En la quinta parte se muestran las conclusiones del estudio y las recomendaciones dirigidas a autoridades, docentes, directores, madres y padres de familia e investigadores.

Unidad de Medición de la Calidad Educativa

* Este estudio se encuentra en el sitio web de la UMC: <http://umc.minedu.gob.pe>

I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Importancia del estudio del dibujo en la infancia

El dibujo puede ser un medio poderoso para acceder a los pensamientos, capacidades, sentimientos y experiencias de las niñas y los niños¹. El dibujo constituye un lenguaje, es decir, un sistema de signos y símbolos a través del cual el niño comunica su mundo interno y su relación con el entorno (Tonucci, 1999; Martínez, 2004; MacDonald, 2009).

Sin embargo, el dibujo no solo es una ventana para conocer el mundo interno del niño, sino que permite potenciar el desarrollo cognitivo, social y motor (Koppitz, 1965; Stern, 1965; Cox, 1992; Lowenfeld & Brittain, 1972; Kellog, 1979; Acaso, 2000; Martínez, 2004). De acuerdo con Piaget (1977), el dibujo infantil ayuda a los niños a desarrollar la función simbólica²; esta función es un pilar del desarrollo del pensamiento y lenguaje. Además, el dibujo brinda la oportunidad de desarrollar la conciencia corporal y del espacio. Esto es, para que el niño represente su esquema corporal, tiene que agudizar la percepción de sí mismo y poner en juego su conciencia corporal y espacial (Martínez, 2004). Otro aspecto importante es que al momento de dibujar se evidencia, de cierta manera, la coordinación visomotora del niño, cuyo desarrollo es una de las bases para el aprendizaje de la escritura.

El dibujo infantil se desarrolla a lo largo del tiempo. Autores tales como Lowenfeld & Brittain (1972) y Martínez (2004) indican que el dibujo tiene etapas o niveles. Dichas etapas o niveles plantean un cambio en las características del dibujo infantil; estas características tienen relación con el desarrollo cognitivo (Uyanik, 2010). A medida que el niño crece, el dibujo evoluciona. Al inicio, el niño pequeño elabora garabatos y, luego, una mayor variedad de dibujos, cada vez más reconocibles por el adulto. Así, es importante que los educadores, investigadores y otros actores educativos le den una mirada a dicho desarrollo para acercarse a las capacidades del niño y observar de qué manera la escuela y la familia influyen en el dibujo infantil. Tanto el hogar como las instituciones y programas de Educación Inicial pueden afectar el dibujo del niño, dado que en dichos espacios se puede tener la oportunidad para dibujar y observar las producciones gráficas (Uyanik, 2010).

Sobre la base de que el dibujo es un medio importante para conocer el desarrollo infantil, se realizó un estudio sobre el tema con el fin de aproximarse a las características del dibujo infantil a los cinco años de edad en el contexto peruano. Específicamente, el presente estudio pretende acercarse a algunos aspectos del desarrollo infantil como la coordinación visomotora y la conciencia corporal y espacial mediante el dibujo. Este tema ha sido poco estudiado en el Perú; por ello, resulta relevante continuar realizando otras investigaciones a fin de profundizar sobre el mismo.

Es preciso resaltar que con este estudio no se pretende realizar una interpretación clínica proyectiva ni medir la inteligencia, sino indagar las características de la expresión gráfica infantil.

¹ En adelante se empleará “niños” para referirse a “niñas y niños”.

² Se considera a la función simbólica como la capacidad para usar símbolos (imágenes o palabras) y representar objetos y experiencias.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Conocer las características de la expresión gráfica de una muestra de niñas y niños de cinco años de edad que participaron en el Estudio de Educación Inicial

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las características del dibujo de la figura humana y relacionarlas con el desarrollo de la conciencia corporal
- Identificar el modo de representar las relaciones espaciales y vincularlo con el desarrollo de la conciencia del espacio de las niñas y los niños
- Identificar el tipo de trazo en las producciones gráficas de la figura humana y vincularlo con la coordinación visomotora
- Identificar el nivel de desarrollo del dibujo infantil en el que se encuentran las niñas y los niños participantes del estudio
- Identificar qué dibujan las niñas y los niños (iconogramas y contextos)
- Identificar el modo de representar la acción, el movimiento y el uso del color
- Comparar los hallazgos encontrados por estratos: modalidad de atención (IEI y PRONOEI³), área geográfica (urbana y rural) y sexo (femenino y masculino).
- Aproximarse al pensamiento y la sensibilidad de niñas y niños desde las características de sus dibujos

1.3. Metodología

1.3.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo comparativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

1.3.2. Instrumentos

Los instrumentos fueron los cuadernillos del Estudio de Educación Inicial; estos cuadernillos contienen los protocolos con las indicaciones de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial”. Como parte de dichas actividades, los niños realizaron producciones gráficas que, posteriormente, fueron analizadas para este estudio, el cual se titula “**Explorando el dibujo de niñas y niños de cinco años de edad**”.

³ IEI: Institución Educativa de Inicial; PRONOEI: Programa No Escolarizado de Educación Inicial.

1.3.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos del Estudio de Educación Inicial tuvo una duración de cuatro días en total por cada IEI o PRONOEI. Como se indicó, se recogió información sobre el dibujo infantil a través de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial”.

La actividad “Yo soy” se aplicó para recoger información sobre el área de Personal Social del Estudio de Educación Inicial. Se realizó el primer día de aplicación de los instrumentos y tuvo el objetivo de conocer cómo se describen los niños utilizando el dibujo que elaboraron. Para este estudio, se utilizaron los dibujos que produjeron en esta actividad.

En un primer momento, de manera grupal, una aplicadora pidió a cada niño dibujarse. La actividad tuvo una duración de 20 minutos. La consigna formulada según el protocolo establecido fue: “Lo que vas a hacer es dibujarte a ti mismo. Cada uno se va a dibujar”. La aplicadora ofreció una hoja de papel A4, un lápiz, varios colores y plumones delgados a cada niño. Una vez finalizada la actividad, la aplicadora recogió el dibujo de cada niño y los materiales. En un segundo momento, la aplicadora entrevistó a cada niño de manera individual y les preguntó: “Dime / cuéntame, ¿qué has dibujado? ¿Cómo te has dibujado? ¿Qué es lo que más te gusta de ti? ¿Por qué te gusta? ¿Hay algo más que me quieras decir?”. Las respuestas de los niños fueron registradas en casetes.

Se aplicó la actividad “La tarjeta especial” para recoger información en el área de Comunicación del Estudio de Educación Inicial. Esta actividad se llevó a cabo el último día de la aplicación (cuarto día). A través de esta actividad, se pidió a los niños que dibujen y produzcan textos escritos de manera libre acerca de lo que más les gustó realizar durante su participación en el Estudio de Educación Inicial. La actividad tuvo la finalidad de determinar si los niños diferencian dibujo de escritura y conocer sus producciones escritas. En este estudio se utilizaron los dibujos que los niños elaboraron para esta actividad.

La consigna de la actividad “La tarjeta especial” según el protocolo fue: “Vamos a hacer una tarjeta para llevarla a otros niños y niñas que quieren saber lo que ustedes han hecho estos días. En esta tarjeta vas a dibujar y escribir lo que más te ha gustado hacer estos días”. Luego, se entregó a cada niño una cartulina blanca A4, un lápiz negro, varios lápices de colores y crayolas. Al finalizar la actividad, se recogió la producción gráfica de cada niño y los materiales. La aplicadora procedió a preguntar a cada niño qué había dibujado y registró su respuesta en la parte posterior de su dibujo.

1.3.4. Población y muestra

La población objetivo de estudio estuvo constituida por las niñas y los niños de cinco años que se encontraron matriculados en el año 2008 en las IEI de gestión estatal y en los PRONOEI —de este total, por lo menos, el 75% de ellos tenía como lengua materna al castellano—.

La muestra consistió en 733 niñas y niños que participaron en la actividad “Yo soy”, y 740 niñas y niños que participaron en la actividad “La tarjeta especial”⁴ del Estudio de Educación Inicial. Dicha muestra⁵ fue aleatoria simple (Hernández et al., 2006). A continuación, se presenta la distribución de la muestra efectiva según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

⁴ Cabe señalar que no todos los niños evaluados (3520 niñas y niños) en el Estudio de Educación Inicial participaron en la realización de las producciones gráficas de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial” (se seleccionó a 733 niñas y niños de la primera actividad y 740 de la segunda actividad). Para mayor detalle acerca de la selección de la muestra del Estudio de Educación Inicial, véase la metodología del Marco de trabajo del mismo en el sitio web de la UMC: <http://umc.minedu.gob.pe>

⁵ Las regiones seleccionadas para este estudio fueron las siguientes: Amazonas, Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La libertad, Lambayeque, Lima, Callao, Piura, Puno y Ucayali.

Cuadro 1. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “Yo soy”, según modalidad de atención y área geográfica

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	326	44,5	112	15,3	438	59,8
Rural	148	20,2	147	20,1	295	40,2
Total	474	64,7	259	35,3	733	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 2. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “La tarjeta especial”, según modalidad de atención y área geográfica

	IEI		PRONOEI		Total	
	n	%	n	%	n	%
Urbano	388	52,4	100	13,5	488	65,9
Rural	126	17,0	126	17,0	252	34,1
Total	514	69,5	226	30,5	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 3. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “Yo soy”, según sexo

	n	%
Femenino	382	52,1
Masculino	351	47,9
Total	733	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 4. Distribución de la muestra efectiva de la cantidad de niñas y niños que participaron en la actividad “La tarjeta especial”, según sexo

	n	%
Femenino	389	52,6
Masculino	351	47,4
Total	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

1.3.5. Procedimiento de codificación y consistencia de información

Para el análisis de las producciones gráficas se contó con dos especialistas en dibujo infantil. Ambas profesionales se encargaron de codificar las producciones de la muestra de niños seleccionados según los criterios propuestos en el manual de codificación elaborado para este fin (véase el Anexo 1). Para ello, se repartieron los dibujos en cantidades equivalentes y cada una codificó los dibujos que les correspondió por separado.

El manual de codificación especificó los aspectos, variables e indicadores propuestos para el análisis de las producciones gráficas de cada actividad. La codificación se realizó a partir de la observación de los indicadores de cada variable de análisis, asignando un conjunto de códigos numéricos previamente especificados (véase el Anexo 1). Los códigos otorgados a los dibujos se registraron en un formato y posteriormente se digitaron en una base de datos.

Para medir el grado de concordancia de las especialistas en cuanto a la codificación de las producciones gráficas, se consideró el índice Kappa de Cohen. El Kappa de Cohen puede definirse como un indicador del grado de concordancia entre dos o más evaluadores⁶. Dicho índice toma valores de 0 a 1, donde “0” equivale a no tener concordancia y “1” a una concordancia muy buena (véase el cuadro 5). El Kappa de Cohen se calculó a partir de la codificación que las dos especialistas realizaron de una muestra de 80 dibujos (codificaron los mismos dibujos), tanto de la actividad “Yo soy” (se seleccionaron al azar 40 dibujos de esta actividad) como de la actividad “La tarjeta especial” (se seleccionaron al azar 40 dibujos de esta actividad).

Cuadro 5. Escala de valoración del índice Kappa de Cohen

Índice Kappa de Cohen	Grado de Acuerdo
0,81 – 0,99	Muy bueno
0,61 – 0,80	Bueno
0,41 – 0,60	Moderado
0,21 – 0,40	Bajo
0,01 – 0,20	Insignificante
< 0	Sin acuerdo

Fuente: Landis y Koch (1977)

⁶ Según Viera & Garrett (2005, p. 360), “los estudios que miden la concordancia entre dos o más evaluadores deben incluir una medida estadística que tome en cuenta el hecho de que los evaluadores a veces concuerden o no, por simple azar. El coeficiente Kappa es la medida estadística más usada para este propósito”.

Se encontró que, en la mayoría de los casos, el índice Kappa obtuvo valores altos. En la actividad “Yo soy” obtuvo valores entre 0,46 y 1, y en la actividad “La tarjeta especial” entre 0,42 y 1. Estos resultados indican que, en general, el grado de acuerdo entre las codificadoras fue considerable, dado que los índices se encuentran entre moderados y muy buenos.

Cabe señalar que se halló un caso, de la actividad “Yo soy”, con un valor Kappa de Cohen de 0,38. El índice Kappa de Cohen tiende a tomar valores bajos cuando alguno de los indicadores de las características del dibujo infantil presenta poca frecuencia, como sucedió en este caso en particular. Por tal motivo, se optó por recurrir al índice de concordancia, el cual indica el número de casos en que coinciden ambas codificadoras, dividido entre el total de casos. Para este caso, el índice de concordancia resultó ser de 0,90, que evidencia un grado de acuerdo muy bueno entre las codificadoras (véase el anexo 2)⁷.

1.3.6. Análisis de los datos

Para este estudio se planteó realizar un análisis descriptivo y comparativo de los datos. Se describieron las frecuencias de las variables e indicadores propuestos y se compararon los resultados según área geográfica (urbana y rural), modalidad de atención (IEI y PRONOEI) y sexo.

⁷ En dos casos particulares, el índice Kappa de Cohen no fue aplicable, dado que hubo casos en la muestra sin la presencia de los siguientes indicadores: “ciudad” y “laberintos”. Así, se recurrió al índice de concordancia, cuyo resultado fue de 1 para un caso y de 0,98 para el otro. Estos resultados señalan un grado de acuerdo muy bueno (véase el anexo 2).

II. MARCO CONCEPTUAL SOBRE EL DIBUJO EN LA INFANCIA

En este apartado se presenta el marco conceptual que sustenta este estudio. Los temas que se abordan permiten comprender el enfoque que asumió el estudio para la definición de los aspectos, las variables y los indicadores para el análisis de las producciones gráficas.

2.1. Características generales del dibujo de los niños

El dibujo es ante todo una escritura: fija el pensamiento del niño.
(Stern & Duquet, 1961)



Dibujar es para las niñas y los niños una actividad lúdica que les permite expresarse y simbolizar su mundo por medio de trazos (Stern, 1965). Sus dibujos son representaciones gráficas producto del juego simbólico que “responde a la necesidad humana de expresarse a través de la materia” (Pérez, 2003 en Prólogo de Arte y símbolo en la infancia Martínez, 2004 p. 16) y refleja su ser, su pensamiento y su relación con el entorno. Según

Cambier (en Wallon, Cambier & Engelhart, 1990) el dibujo de los niños cuenta lo que el niño es, siendo expresión y traducción momentánea de su existencia, de su pensamiento, de su interioridad.

El dibujo de los niños surge y se desarrolla de modo natural, es decir, sin necesidad de que alguien les enseñe (Martínez, 2004). Nace de la acción fortuita que deja huella y que unida a las capacidades motrices, y a la función simbólica hace posible que todo niño pueda dibujar, convirtiéndose en una gran posibilidad para la expresión, comunicación y placer estético del niño. Así, el dibujo de los niños constituye un sistema articulado de signos y símbolos, es decir un lenguaje (Martínez, 2004), entendiendo como lenguaje a todo sistema simbólico que tiene sus propias leyes.

En efecto, los dibujos de los niños de todo el mundo se parecen y evolucionan de modo predecible. Tal como afirman muchos investigadores, el dibujo de los niños tiene un carácter evolutivo ligado a los procesos madurativos del desarrollo que condicionan sus capacidades expresivas y que

⁸ Para más detalle, véase el marco conceptual sobre la infancia que se encuentra en el Marco de trabajo del Estudio de Educación Inicial.

otorgan características similares al dibujo de los niños de todo lugar (Luquet, 1981; Lowenfeld, 1958; Stern, 1965; Kellog, 1979; Martínez, 2004). Por lo tanto, al menos desde el punto de vista de su estructura se puede decir que es un lenguaje peculiar regulado por sus propias leyes que se repiten en todos los niños y que por lo tanto se pueden generalizar (Martínez 2004).

Sin embargo, los dibujos de los niños presentan también grandes diferencias individuales que hacen que cada dibujo sea único y refleje la unicidad de cada niña o niño. Este carácter distintivo puede ser producto de la interacción de varios factores, tal como el dominio general que tenga de la simbolización, su iniciativa, los hechos recientes que haya vivido y los rasgos y motivaciones profundos que caracterizan su vida (Gardner, 2001). Es decir que, las variantes que se encuentran en cada dibujo se relacionan a las experiencias particulares de cada niña o niño, su historia, su cultura y a las oportunidades que tenga para ejercitar la representación simbólica. Las niñas y niños plasman en el dibujo los conceptos que van adquiriendo, lo que los objetos y seres del entorno significan para él o ella y las relaciones espaciales que guardan entre ellos. De este modo, hacen uso de ciertos recursos sintácticos (formales) que les permite brindar la información que quieren mostrar del modo más claro posible.

Algunos de estos recursos que Martínez denomina “leyes” porque regulan y caracterizan el dibujo infantil son: el uso flexible de recursos limitados (por ejemplo un círculo tipo mandala puede servir a la vez como rueda, pelota o ventana), el sincretismo (la representación de un objeto complejo por medio de una forma simple), la selección significativa de símbolos (discriminación), etc. Así, se puede decir que “El dibujo más sencillo de un niño es siempre un símbolo complejo que no hurta lo que es esencial, solo elimina el “ruido”, el accidente in-significante” (Martínez, 2004, p. 98).

Entonces, en esencia, el dibujo de los niños es informativo y tiene una característica narrativa muy clara. “El dibujo es el equivalente del relato” afirma Widlöcher (1971). En ese afán narrativo, así sea sin un interlocutor específico, los niños utilizan algunos dibujos figurativos (iconogramas) para representar un concepto y utilizan diversos recursos que les permiten modificar ese símbolo básico de modo que le añada información y modifique su significado. Por ejemplo, un esquema de casa puede convertirse en iglesia poniéndole una cruz en el techo.

2.2. Desarrollo del dibujo en la infancia

Ver cómo de los garabatos de los niños va saliendo la forma organizada es presenciar uno de los milagros de la naturaleza.
(Arnheim, 1980)

Diversos investigadores del dibujo han partido de la idea de que los cambios que se manifiestan en los dibujos de los niños se dan por el desarrollo de sus procesos cognitivos, afectivos y sociales. En relación con ello, se presentó el interés por la existencia de periodos o etapas a través de las cuales el dibujo cambia (Bergson, 1962; Hernández, 1995; Martínez, 2004).

Luquet (1927), Lowenfeld & Brittain (1972) y Martínez (2004) se han centrado en estudiar el desarrollo del dibujo infantil. Asimismo, autores como Goodenough (quien elaboró un

⁹ El lenguaje se entiende como sistema simbólico que tiene sus propias leyes.

test basado en el dibujo de la figura humana en el año 1926), Machover y Koppitz (quienes identificaron los desórdenes emocionales a partir de los dibujos de los niños), además de evaluar el desarrollo de los niños mediante el dibujo, indagaron sobre sus capacidades intelectuales y emocionales. A continuación, se describen los niveles del desarrollo del dibujo infantil considerados por Luquet, Lowenfeld & Brittain, y Martínez.

- **Etapas o niveles del desarrollo del dibujo (de 1 a 5 años)**

En esta parte se presentan de manera general los niveles o etapas del desarrollo del dibujo infantil según Luquet (1927) y Lowenfeld & Brittain (1972). Asimismo, se presentan de manera detallada los niveles o etapas planteadas por Luisa María Martínez (2004). El presente estudio optó por la propuesta de dicha autora, debido a su mirada educativa y evolutiva sobre el dibujo infantil y a que realizó una investigación acerca de las características del dibujo de niños pequeños, como el uso del espacio y el significado de las representaciones gráficas.

Luquet (1927), investigador importante en el tema del dibujo, aunque tributario del momento en que realizó sus investigaciones, incide en los aspectos evolutivos asociados a la representación realista y a su perfeccionamiento. Así, clasificó las etapas del dibujo en las siguientes: **incapacidad sintética** (no se establecen relaciones lógicas entre las figuras), **realismo intelectual** (dibujan lo que saben de un objeto y no cómo se ven los objetos) y **realismo visual** (se ciñe a cómo son y se ven los objetos o seres).

Lowenfeld & Brittain (1972) analizaron la progresión del dibujo del niño y se centraron en diversos aspectos temáticos, tales como la representación de la figura humana, del espacio y del color. Dichos autores distinguieron tres etapas: **garabato** (no presentan figuras reconocibles), **preesquemática** (están en proceso de elaborar sus esquemas típicos para cada concepto: casa, árbol, niño, etc.), **esquemática** (cada niño usa un esquema peculiar para dibujar cada concepto) y **realismo** (se ciñe a cómo son y se ven los objetos o seres).

Las etapas señaladas por Lowenfeld y Brittain son las más usadas como referente por educadores e investigadores. Sin embargo, como se indicó, en este estudio se consideran las etapas o niveles planteados por Martínez (2004), quien recoge y analiza los aportes de investigadores importantes sobre el dibujo infantil y se centra en los cambios de significados que se producen con el desarrollo. Los niveles planteados por esta autora son los siguientes: **nivel de incidencia**, **nivel sígnico**, **nivel ideográfico** y **nivel iconográfico**. Estos niveles se presentan a continuación.

El **nivel de incidencia** es la primera etapa del dibujo; en ella, el placer primordial de la niña o el niño es incidir sobre la materia, conocerla y reconocerla dejando una huella sobre ella. Hacer visible algo que antes no estaba allí es una experiencia emocionante (Arnheim, 1991). En esta etapa, el placer cinestésico es primordial, pero no es lo único que cuenta. El niño no se conforma con un trazo en el aire, busca el contacto con la materia y ejerce su poder de transformación, logrando también placer visual. Sin embargo, todavía el ojo sigue a la mano y no hay control visual (Lurcat, 1979). Por lo general, esta etapa se da entre los 12 y 18 meses.

El **nivel sígnico** lo constituye la etapa comprendida aproximadamente entre los 18 meses y los tres años. En esta etapa, los significados de los dibujos o garabatos son inmanentes, es decir, no son comunicables y no tienen objetos de referencia (Martínez, 2004). El ojo deja de seguir

a la mano y ahora es el ojo quien guía a la mano. Empieza el control voluntario de los trazos y el niño comienza a adjudicar significados al margen de su analogía con la realidad (véase el dibujo 1¹⁰).

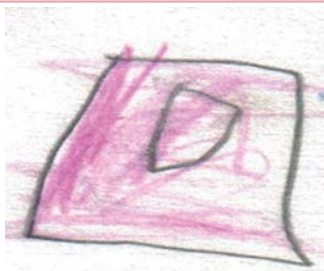
Desde que el niño comienza a garabatear experimentando el control de sus movimientos, va creando figuras que inicialmente tienen un significado incomunicable para el exterior pero de gran significado para el niño. El garabateo es un proceso importante en el que el niño o la niña expresa su mundo interno a la vez que desarrolla el control de sus movimientos (Martínez, 2004).



En el **nivel ideográfico**, la niña o el niño, de aproximadamente tres o cuatro años, está en una fase de transición hacia la **representación figurativa**. El niño es capaz de controlar las grafías y de cerrar voluntariamente las formas y combinarlas en distintos grados de complejidad, aunque no se articulen con un sentido representativo. A la vez, esas formas ocasionalmente presentan significados polivalentes, es decir, el niño da al mismo signo o signos similares, significados diferentes y suele hablar mientras dibuja (Martínez, 2004). Asimismo, en este nivel se observan algunos símbolos frecuentes —estudiados por Kellog (1979)— tales como los contenedores, los soles y los mandalas¹¹ (véanse los dibujos 2 y 3).

¹⁰ Los dibujos del 1 al 20 presentados en este marco son ejemplos que formaron parte de la muestra de dibujos del Estudio de Educación Inicial (excepto el dibujo 13, el cual es un ejemplo de un niño que no formó parte de la muestra de estudio).

¹¹ El mandala es un dibujo que tiene forma circular.



Dibujo 2 – Nivel ideográfico

Símbolo tipo “contenedor” con el cual el niño dice representar un carro.



Dibujo 3 – Nivel ideográfico

Símbolo tipo “mandala” (forma circular) con el cual la niña menciona representar una pelota.

El nivel iconográfico se presenta alrededor de los cuatro o cinco años. Se observa ya la articulación de un código constituido por iconogramas, es decir, por símbolos figurativos con los que el niño crea “equivalentes gráficos de seres y cosas, estableciendo entre el símbolo gráfico y el referente una relación analógica con carácter unívoco” (Martínez, 2004, p. 66).

En este nivel, la autora distingue dos fases. La primera es la experimental u objetual; en ella, el niño “enumera” los objetos, sin establecer una relación espacial lógica entre ellos (véase el dibujo 4) y va consolidando sus esquemas particulares para representar los diversos elementos del entorno. La segunda fase es la de consolidación; en esta fase, el niño es capaz de generar un orden que le permite señalar relaciones espaciales entre los elementos, delimitando contextos, tales como la escuela, la familia o el campo (véase el dibujo 5).



Dibujo 4 - Nivel iconográfico
(fase experimental u objetual)

En este dibujo se observa que el niño ha representado varios objetos, tales como estrellas, animales, entre otros. Además, enumera los objetos sin establecer una relación lógica entre ellos.



Dibujo 5 - Nivel iconográfico
(fase de consolidación)

La niña ha representado un árbol y a dos personas. Como se observa, presentan un orden que permite señalar relaciones espaciales entre los dibujos, lo cual puede indicar un contexto: el campo.

Los cambios en el dibujo de los niños, los pasos graduales de un nivel a otro, se dan en función de sus cambios madurativos. El niño pequeño disfruta realizar un garabato sin importarle la representación. A través del garabato, el niño descubre que sus trazos tienen semejanza con la realidad, lo cual conducirá a la naciente representación simbólica. Realizar representaciones gráficas reconocibles es un significativo proceso en el niño. El niño pasa de los garabatos a crear íconos que tienen muchos significados a la vez (por ejemplo, un círculo puede ser una persona, el sol, el gato, la cama, la mesa, el vaso, etc.). Así, al inicio empieza a elaborar iconogramas reconocibles. Al principio, el niño suele necesitar la palabra mientras dibuja para agregar significados y para que su producción gráfica sea comunicable (Martínez, 2004). Luego, con la maduración del niño y otros factores (como la influencia de la escuela o la del hogar), el niño dibuja iconogramas cada vez más reconocibles por el adulto.

2.3. Características específicas de los dibujos de los niños de cinco años

Los dibujos de los niños de cinco años se caracterizan principalmente por ser figurativos (Estrada, 1991) Es decir, en la mayoría de los casos han dejado el garabato para pasar a utilizar en su dibujo, símbolos figurativos o iconogramas, figuras que guardan una relación analógica con la realidad. En ciertos casos, sin embargo, se encuentran aún signos no reconocibles y en muchos casos, los adultos podemos reconocer el símbolo solamente cuando el niño lo explica.

Iconogramas

Símbolos figurativos o dibujos equivalentes a seres y objetos

Los dibujos de los niños de cinco años usualmente presentan figuras humanas y otros seres y objetos de su entorno. El sol, las nubes, los árboles, las casas y objetos cotidianos son sus representaciones favoritas. En sus dibujos se puede observar, por lo general, un vínculo entre los símbolos, llegando en algunos casos a presentar un contexto claro y una representación espacial similar a la lógica espacial de la realidad. A esta representación del contexto en la que se ubica a los seres y objetos sobre un apoyo y se muestra elementos del “cielo”, Martínez denomina “Patrón básico” y otros investigadores como Lowenfeld (1958) lo señala como línea de base y cielo.

Sin embargo, a los cinco años encontrar el patrón básico con línea de base o superficie de apoyo dependerá, en gran medida de las experiencias cinéticas y espaciales de los niños y niñas, pues los recursos para señalar las relaciones espaciales están en pleno proceso.

Experiencias cinestésicas

Se refiere a las experiencias de sensaciones o percepciones de movimiento.

A los cinco años, por lo general, la niña o niño dibuja espontáneamente y con placer, pero puede también responder a una determinada consigna o propuesta para dibujar algo específico. A esta edad la mayoría de los niños disfruta con el uso del color para añadir significado a su dibujo o para dar orden y estética a sus representaciones. Sin embargo se encuentra también en muchos casos un hábito de “colorear” creado por la escuela (Lowenfeld, 1958).

Los niños de esta edad suelen presentar una coordinación visomotora que les permite controlar sus trazos a voluntad, con un trazo firme – no tembloroso- y capaces de hacer uso de los diversos



Dibujo 6

En este dibujo, se observa una superficie inferior sobre la cual se apoya la figura humana. El cielo se encuentra representado por elementos de la naturaleza, tales como el sol y las nubes.

recursos que le posibilitan modificar los significados de sus símbolos (Martínez, 2004). Todo lo mencionado en esta parte, habla de características usuales en las representaciones gráficas de los niños de cinco años en el mundo pero que, sin embargo, presentan muchas variantes de acuerdo a las experiencias de vida de cada una de las niñas y los niños (Gardner, 2001).

2.3.1. Características del dibujo de la figura humana de los niños

El **dibujo de la figura humana** surge, por lo general, entre los tres y cuatro años, cuando el niño cierra el círculo y añade rasgos faciales (ojos, nariz y/o boca). Este círculo constituye un núcleo que incluye cabeza y tronco, del cual salen trazos en extensión —verticales, para simbolizar las piernas, y horizontales, luego, para simbolizar los brazos— (Martínez, 2004).

Dibujar la figura humana hace referencia a información cinestésica, visual, a sensaciones propioceptivas, a conocimientos adquiridos y a experiencias vividas (Wallon, Cambier & Engelharth, 1999). Para dibujar la figura humana se requiere haber tomado **conciencia del propio cuerpo** y de su distinción de todo lo demás. En esta línea, Martínez indica que dibujar la figura humana requiere “percibir y reflejar el propio eje corporal, la simetría y lateralidad de sus miembros [...] como distinto a otros seres y objetos[...]” (2004, p. 120).

Sensaciones propioceptivas

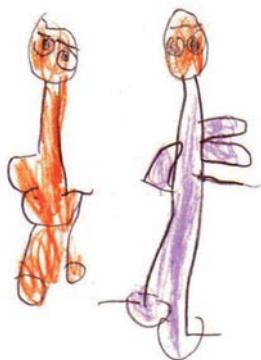
Sensaciones recibidas desde los órganos terminales sensitivos situados en los músculos, tendones y articulaciones. Dichas sensaciones regulan la dirección, equilibrio y movimiento necesarios para el desplazamiento del cuerpo.

La definición de la figura humana con mayores detalles y con independización de algunas partes del cuerpo respecto de otras es un proceso muy rico que refleja la percepción de sí mismo y que se favorece por las experiencias sensoriales (véanse los dibujos 7 y 8). Por ejemplo, en un inicio, la cabeza y el cuerpo forman una unidad, luego el tronco se independiza de la cabeza. Así también,

la distinción del cuello definirá su independencia del tronco y se dará paso poco a poco a la formación de los hombros.

Es importante resaltar la relevancia de distinguir el género en la figura humana. De acuerdo con Estrada (1991) “el estado más avanzado en la evolución del esquema humano representado por los niños lo determinan las figuras vestidas, con las que se consigue, a su vez, una definición más clara de características masculinas y femeninas” (Estrada, 1991, p. 145). Es decir, la distinción de género en la figura humana evidencia un nivel más avanzado del desarrollo del dibujo infantil.

La distinción de género define de manera más clara las características femeninas y masculinas al dibujar la vestimenta en la figura humana de acuerdo con el entorno sociocultural en que los niños se desenvuelven. En el estudio de Daliolu, Alemdar, Calisandemir & Bencik (2010), acerca del dibujo infantil, se mostró que las niñas dibujan más adornos en el cuerpo que los niños. Mientras que las niñas dibujan aretes y collares en la figura humana, los niños dibujan sombreros y cinturones.



Dibujo 7

En el segundo dibujo (empezando por la izquierda) se observa que el tronco y las piernas son una unidad.



Dibujo 8

Cuello, tronco y extremidades son unidades delimitadas.

2.3.2. El espacio en el dibujo de los niños

El dibujo es una manifestación artística espacial (se da en el espacio) y supone, por lo tanto, una conquista del espacio. En un inicio, los seres y cosas que pueblan un dibujo no aparentan una distribución lógica en el espacio bidimensional. Podemos encontrar en el dibujo de un niño pequeño, pocos o muchos símbolos con significados que aparentemente no guardan relación entre sí. Luego, encontraremos una mayor relación entre ellos pero no necesariamente en una lógica espacial clara. Poco a poco la niña y el niño, en función de sus experiencias cinestésicas y de su relación con el entorno, irá tomando conciencia de su espacio y de su relación con los seres y cosas, de modo que la lógica espacial irá acercándose poco a poco a la idea de establecimiento de un contexto en el que “sucede” algo. Los símbolos o iconogramas estarán conectados por otros símbolos que hacen el papel de conector y que dan señal de las nociones espaciales que los niños van adquiriendo. Así, en determinado momento, entre los 4 a 6 años, el dibujo de los niños mostrará un contexto, un lugar y una manera más lógica de señalar las relaciones espaciales.

Los nexos que van surgiendo entre los dibujos figurativos no solo atienden a factores de forma, relacionados a la lógica de relación de los seres y objetos, sino que también “obedecen a nexos afectivos, funcionales, orgánicos o sociales” (Martínez, 2004, p. 171) “La construcción gráfica de un contexto supone, una respuesta integrada, holística, que incluye indicadores tanto formales como emocionales” (Martínez, 2004, p. 177). Con esto se indica que en las relaciones espaciales los vínculos afectivos y funcionales juegan un papel importante.

En la conquista paulatina de la conciencia espacial las actividades corporales son fundamentales (Lora, 2008). Estas conquistas espaciales no solo se reflejan en el dibujo de las niñas y los niños sino que constituirán un requisito importante en el desarrollo de la lectura y escritura y las matemáticas. La lectura y escritura implica direccionalidad y control del espacio gráfico. La adquisición de la conservación del número tiene como requisito la conciencia de ciertas nociones espaciales a nivel experiencial y se fundamenta en la práctica de la comparación que se inicia precisamente en la comparación de las relaciones espaciales. Por lo tanto, la representación del contexto en el dibujo surge de la conciencia espacial vivida con el propio cuerpo, por ende, son dichas experiencias las que hay que favorecer como parte de la Educación Inicial.

Algunos de los recursos gráficos que evidencian las relaciones espaciales son los siguientes: la línea de base, la superficie de base, la transparencia, el abatimiento, el topograma y el laberinto. La línea de base es una línea recta o curva que sirve, como su nombre lo indica, como base o piso de los iconogramas que el niño representa en el dibujo. Por ende, da razón de la conciencia de espacio (véase el dibujo 9). La representación de una superficie de base se refiere a una base de apoyo que tiene dos dimensiones: largo y ancho. Es decir, representa una línea de base que da la idea de una base ancha que connota profundidad en el dibujo (véase el dibujo 10). Representar una superficie de base podría aproximar a la conciencia de relaciones espaciales de mayor complejidad, tales como el concepto de superficie —el cual implica reconocer el largo y el ancho—.



Dibujo 9– Línea de base

Dibujo en el que las figuras se ubican en una línea de base.



Dibujo 10– Superficie de base

Dibujo en el que la figura humana se ubica en una superficie de base.

El abatimiento (véase el dibujo 11) es un recurso gráfico para representar las partes de un objeto que se encuentran en otro plano —partes que no necesariamente se ven, pero que el niño hace visible para mostrar las características más importantes de un objeto—. Por ejemplo, al dibujar una mesa, esta se ve como si tuviera las patas extendidas. La transparencia (véase el dibujo 12) muestra un ser u objeto que permite ver aquello que está debajo, por ejemplo, se puede visualizar el cuerpo debajo de la ropa.



Dibujo 11 – Abatimiento

El dibujo de la mesa nos muestra el abatimiento.



Dibujo 12– Transparencia

El dibujo de la falda nos muestra una transparencia.

El topograma (véase el dibujo 13) es un recurso que muestra un elemento figurativo unido a su contexto usual o a otro contexto determinado denotando las nociones dentro y fuera o encima —por ejemplo, peces en la laguna—. Los laberintos (véase el dibujo 14) muestran trayectorias espaciales utilizando líneas. Según Martínez (2004), los niños que representan laberintos realizan un mapa simbólico de un recorrido que resume las sensaciones propioceptivas y las percepciones motrices que se derivan de moverse a lo largo de un trayecto. Además, cuentan con recursos para establecer relaciones espaciales y cinéticas a partir de sus experiencias de observación, movimiento y representación.



Dibujo 13 – Topograma

Los peces suelen mostrarse en una laguna como una unidad de sentido. Esto es denominado topograma.



Dibujo 14 – Laberinto

El espacio de contexto está señalado por medio de un recurso diferente a la línea de base; este recurso ayuda a señalar el recorrido.

2.3.3. La expresividad en el dibujo de los niños de cinco años

Una producción gráfica puede mostrarse expresiva por los iconogramas que el niño dibuja, por el uso del color, por los detalles en la figura humana, por la repetición de formas, entre otros recursos (véanse los dibujos 15 y 16).

Un dibujo se puede enriquecer con más detalles en función de las experiencias vividas por el niño (véase el dibujo 17). Uno de los entornos más importantes en el niño pequeño son los programas e instituciones educativas a los que asiste. Estos influyen en la manera de ser y de hacer del niño —debido a que brindan la oportunidad de construir conocimientos y de expresarse gráficamente—, así como en las características de los dibujos. Cabe señalar que, en las instituciones y programas de Educación Inicial, en especial, la actividad de dibujar se convierte en cotidiana (Lurcat, 1980) y, por ello, los niños tienen la oportunidad de producir dibujos continuamente. Es importante resaltar que las docentes y promotoras, probablemente, brinden modelos para elaborar los dibujos, lo cual también podría afectar el dibujo infantil.

Cada detalle que el niño coloca en su dibujo brinda información acerca de sus intereses, de sus preferencias y de su entorno social. Por ello, una relación con el medio y con los pares que favorezca diversas formas de percibir, tales como tocar, ver y escuchar con detenimiento, puede agudizar la percepción y propiciar una representación gráfica más detallada.

El entorno sociocultural es tan relevante que es aventurado considerar el valor de un dibujo sin referirse a las condiciones y al momento en que se dio su producción (Wallon et al., 1999). En este sentido, para evaluar las características del dibujo infantil, es relevante tomar en cuenta el contexto educativo y social en el cual el niño se haya desarrollado.



Dibujo 15

En este dibujo se observa una composición muy interesante en la que se repiten algunas formas (sol, cuadrados, rectángulos).



Dibujo 16

En este dibujo se observa mucha riqueza del uso del color.

Dibujo 17



Después de dibujar, Lucila mencionó que su tía le había dicho que tenía lindas pestañas. En este caso, la niña ha plasmado en su dibujo el detalle de las pestañas. Bis prore tu

2.4. Algunas capacidades que se pueden desarrollar a través el dibujo

*No olvidemos que el dibujo es siempre el resultado de una selección.
El niño dibuja solamente aquello que actualiza y solo actualiza lo
que tiene sentido para él.*
(Martínez, 2004)

Según Martínez (2004), el dibujo infantil implica una toma de decisiones vinculada a experiencias significativas del niño. En este proceso, como indicara Gombrich (1977), se encuentran involucradas capacidades motoras y perceptivas. Así, para dibujar es necesario contar con ciertos logros motores, alcanzar el control visual de la forma y la orientación espacial de un medio bidimensional, así como el control de los materiales e instrumentos (Martínez, 2004). La percepción cada vez más aguda del propio cuerpo, la percepción del entorno, especialmente de la materia que lo conforma, se convierten en insumos de lo que constituirá la representación simbólica infantil (Barbuy & Saló, 1976).

Como se mencionó, el dibujo, en particular el de la figura humana, implica una determinada **conciencia del cuerpo** y a la vez la favorece, pues, en el afán de representación, el niño agudiza su percepción y, en la representación misma, reafirma y registra lo que sabe y siente de su propio cuerpo. De esta manera, el desarrollo del **esquema corporal** condiciona el dibujo y este, a su vez, refleja y enriquece el esquema corporal (Lora, 2008).

La conciencia corporal tiene relación con el esquema corporal. Este se define como el conocimiento del cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones. Para un mayor dominio y conocimiento del cuerpo, se necesita la conciencia espacial (para ubicarse), la coordinación motora y visomotora, y la conciencia temporal. Dicho dominio y conocimiento del cuerpo son los pilares a partir de los cuales los niños desarrollan el resto de aprendizajes. Para Piaget (citado en Consejo, 2011), las experiencias motrices permiten elaborar esquemas mentales que están relacionados con el pensamiento. En este sentido, es relevante darles oportunidad a los niños para experimentar con su cuerpo, basarse en su experiencia y hacerla evolucionar hasta la expresión gráfica (Arteaga, Viciano & Conde, 1999; Consejo, 2011).

El dibujo también requiere **conciencia espacial**, pues la representación se basa en las relaciones entre el niño y los seres (personas, animales, etc.) y objetos de su entorno. Así también, el dibujo favorece dicha conciencia por ser una actividad que implica plasmar en un soporte bidimensional los seres y objetos tridimensionales del entorno, para lo que es preciso una constante toma de decisiones en la búsqueda de soluciones gráficas (Martínez, 2004).

La conciencia de tiempo se favorece con el dibujo en función del uso de diversos materiales. Si bien el dibujo terminado no es temporal, el proceso de la realización del dibujo sí lo es. Cuando los niños dibujan pueden percatarse, por ejemplo, de que ciertos materiales les permiten cubrir superficies con mayor rapidez que otros, especialmente al pintar (Stern & Duquet, 1961). Así, la experiencia de pintar un plano con un plumón grueso o con uno delgado brinda la posibilidad de incrementar la conciencia del tiempo y de establecer una relación entre tiempo, espacio y material o herramienta utilizada.

Por su parte, la **coordinación visomotora** no solo es un requisito para la realización del dibujo, sino que se ve ampliamente favorecida con la práctica del mismo, tanto por la independización de los segmentos del brazo y la mano, como por la repetición y control del trazo que ejercita (Ramírez, 1989). Es claro que el dibujo es un proceso motor e implica no solo la coordinación motora fina sino también la gruesa, que es necesaria para lograr un control más fino de los movimientos (Lora, 2008), lo cual es indispensable para el aprendizaje de la escritura.

La **percepción visual** también se ve favorecida con la actividad de dibujar, pues el niño, al querer brindar ciertas soluciones gráficas que le sean convincentes, se otorgará a sí mismo la oportunidad de afinar la percepción de las formas que contrasta con la realidad (Arnheim, 1980). Así también, mediante el dibujo, la niña o el niño encuentra la posibilidad de descubrir sutilezas de línea, de color, de textura y de movimiento.

La imaginación y la creatividad son también ampliamente favorecidas por el dibujo y esto se relaciona, a su vez, con la función simbólica. El dibujo, como el arte y el juego en general, permite crear mundos, y esto es muy necesario para no ser solo consumidores sino hacedores (Barbuy y Saló, 1976).

Igualmente, el dibujo favorece la iniciativa, la perseverancia y la toma de decisiones. Por lo general, se trata de una actividad espontánea; por ende, es importante que el adulto brinde oportunidades para que el niño cuente con materiales que posibiliten la iniciativa de expresarse mediante el dibujo. La perseverancia se puede evidenciar cuando un niño dibuja con muchos detalles. En el proceso de la realización de un dibujo, en cada trazo y cada iconograma hay una toma de decisión que pone al niño en situación de elección del material a utilizar, de la presión, del movimiento, de lo que va a representar, entre otros aspectos.

El dibujo, como lenguaje, favorece las habilidades comunicacionales tanto en el acto mismo de dibujar (comunicación no verbal) como en la verbalización del dibujo realizado, es decir, en la explicación de la producción gráfica que hizo el niño. Estos dos lenguajes, el icónico y el verbal, se complementan (Martínez, 2004).

Sin embargo, es importante no olvidar que las palabras no explican completamente la complejidad y la profundidad del dibujo (Martínez, 2004). El dibujo expresa y comunica aún cuando el niño no tiene intención de significar. En otro aspecto, y por ser una actividad simbólica y gráfica, el dibujo favorece también el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, aunque a

diferencia del lenguaje de la escritura en el que los signos son convencionales y arbitrarios, en el caso del dibujo la estructura en sí misma tiene un significado (Martínez, 2004).

Por último y no con menos importancia, se puede decir que el dibujo promueve el fortalecimiento de la identidad personal y cultural. El imaginario y la cosmovisión de cada cultura encontrarán un canal para continuar su transmisión de generación en generación. Esto es particularmente significativo en el caso de los pueblos peruanos que son portadores de una gran riqueza iconográfica que se expresa ya sea en bordados, tejidos, mates burilados u otros (Warmayllu, 2007).

III. FUNDAMENTACIÓN DE LOS ASPECTOS ANALIZADOS EN LOS DIBUJOS DE LOS NIÑOS

Para este estudio se elaboró una matriz con algunos **aspectos, variables e indicadores**¹² que permitieran analizar las producciones gráficas de los niños. Para elaborar dicha matriz, se utilizaron algunos indicadores propuestos en el estudio del dibujo realizado por Martínez (2004), además de los aportes de otros autores como Luquet (1981), Lurcat (1980) y Estrada (1991).

Cabe señalar que, el estudio no pretende realizar un análisis de los logros de aprendizaje respecto de la expresión y apreciación artística, sino aproximarse a las características del dibujo infantil a los cinco años de edad.

A continuación, se presentan los aspectos correspondientes a cada actividad. Cada aspecto cuenta con variables e indicadores que se presentan en la matriz del análisis de las producciones gráficas.

Los aspectos propuestos para la actividad “Yo soy” son los siguientes:

- ✓ Representación gráfica del esquema corporal
- ✓ Uso del espacio en el dibujo de la figura humana
- ✓ Coordinación visomotora

Los aspectos propuestos para la actividad “La tarjeta especial” son los siguientes:

- ✓ Representación figurativa
- ✓ Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales
- ✓ Representación de la acción y el movimiento
- ✓ Color

En el siguiente punto se presenta la fundamentación teórica de cada aspecto señalado.

3.1. Fundamentación de los aspectos que guían el análisis de las producciones gráficas de la actividad “Yo soy”

Para llevar a cabo el análisis de las producciones gráficas de la actividad “Yo soy” se consideraron los siguientes aspectos: representación gráfica del esquema corporal, uso del espacio en el dibujo de la figura humana y coordinación visomotora. A continuación, se presenta la fundamentación teórica de cada aspecto y de sus respectivas variables e indicadores.

¹² Véase la matriz con los aspectos, variables e indicadores para el análisis de las producciones gráficas del Estudio de Educación Inicial de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial” en este documento.

✓ Representación gráfica del esquema corporal

El estudio ha definido al aspecto “Representación gráfica del esquema corporal” como la estructuración mental y representación gráfica del cuerpo humano de manera total y segmentaria. Así, se consideró importante recoger información sobre la representación gráfica del esquema corporal, debido a que ofrece la oportunidad de acercarse a la conciencia corporal (como totalidad y a nivel de cada una de sus partes). Además, permite aproximarse a la capacidad gráfica de los niños para trasladar a un plano bidimensional —el papel— aquello que es tridimensional. Estudiar la estructura corporal permite acercarse a la **conciencia del cuerpo**, dado que el dibujo de la figura humana se basa en las experiencias corporales que se organizan progresivamente con el apoyo de la maduración nerviosa y el desarrollo del lenguaje, la atención y la concentración (Lora, 2008).

Asimismo, para dibujar la figura humana se requiere haber tomado conciencia del propio cuerpo y de distinguirlo de otros seres (personas, animales, etc.) y objetos. Igualmente, el hecho de representar la figura humana podría favorecer la percepción y la representación del propio cuerpo. De esta manera, como ya lo hemos señalado, el desarrollo del esquema corporal condiciona el dibujo y este, a su vez, refleja y enriquece el esquema corporal. Como se indicó, la conciencia corporal es muy relevante para el desarrollo de otros aprendizajes. Las experiencias que el niño tiene con su cuerpo permiten elaborar esquemas mentales que son la génesis del pensamiento (Piaget citado en Consejo, 2011). Además, la conciencia corporal se relaciona con otras capacidades, tales como la conciencia espacial y la coordinación visomotora.

Para analizar el aspecto “Representación gráfica del esquema corporal” se consideraron tres variables: **la estructura corporal, los detalles y el género** de la figura humana. Las variables propuestas brindan información sobre las características de la representación del esquema corporal. Dichas variables se presentan a continuación.

Variables del aspecto Representación gráfica del esquema corporal:

- Estructura corporal
- Detalles
- Género

- Mediante la variable **estructura corporal** se observa la capacidad del niño para representar gráficamente la figura humana, denominada básica y completa. La figura humana aquí denominada básica, está compuesta por cabeza, tronco y extremidades, y la denominada completa incluye todos los segmentos corporales visibles que estructuran el cuerpo humano: cabeza, tronco y dos o más partes de las extremidades (las superiores simbolizadas por brazos, manos y dedos o por brazos y dedos, y las inferiores simbolizadas por piernas y pies), el rostro con ojos, nariz, boca y el cuello.

Asimismo, se observó si el niño representó la figura humana de manera incompleta, es decir, sin presentar cabeza, tronco o extremidades como un conjunto (puede presentar cabeza y tronco, pero sin extremidades; cabeza y extremidad, pero sin tronco, o tronco y extremidades, pero sin cabeza). El estudio considera que incluir mayor o menor cantidad de partes del cuerpo cuando se representa la figura humana depende de varios factores, tales como el nivel de conciencia corporal, de percepción visual y espacial, y de las habilidades cognitivas y gráficas (Wallon et al., 1990).

- Se consideró la variable **detalles** del dibujo a fin de observar la capacidad para percibir y representar gráficamente algunos segmentos pequeños que forman parte del cuerpo humano (cabello, orejas, pestañas, cejas, pupilas, ombligo y genitales, y accesorios en el cabello tales como ganchos, cintas, trenzas, sombreros), así como aquellos elementos utilizados como vestimenta o adornos del cuerpo (ropa, zapatos, botones, bolsillos, diseños en las prendas de vestir, aretes, pulseras, collares, lentes). Realizar una representación más detallada implica mayor concentración y dedicación, un alto nivel de percepción visual y mayor conciencia corporal.

Según Lurcat (1980), entre los cinco y seis años se observa que la figura humana cambia principalmente por la decoración de la vestimenta y los detalles accesorios. Para el estudio fue importante tomar en cuenta si los niños dibujaban detalles en la figura humana como un indicio de la evolución del dibujo infantil y de los intereses, preferencias y entorno social —puesto que el dibujo cambia y se enriquece con las experiencias cotidianas—.

- La variable **género** muestra la conciencia del propio género mediante la representación gráfica de la figura humana y la vestimenta o adornos y/o accesorios. La conciencia de género se recoge desde la representación particular de ciertas partes del cuerpo (biológica o culturalmente relacionadas a un género) y desde la representación de su vestimenta o adornos (culturalmente asignados a un género). Los niños que dibujan la figura humana distinguiendo el género demuestran el reconocimiento de su identificación como niñas o niños. El estudio consideró relevante estudiar el reconocimiento del género en el dibujo de la figura humana debido a que, de acuerdo con Estrada (1991), la distinción de género evidencia un nivel más avanzado del desarrollo del dibujo infantil y, asimismo, nos aproxima a la identificación del niño con los roles de género.

✓ Uso del espacio en el dibujo de la figura humana

El aspecto “Uso del espacio en el dibujo de la figura humana” se ha definido como relación entre el dibujo de la figura humana y el espacio gráfico. La ubicación en el espacio que brinda la hoja de papel puede mostrar cuánto el niño se apropia del espacio real en la vida cotidiana.

El estudio considera relevante analizar el uso del espacio, debido a que para realizar una producción gráfica se requiere conciencia espacial. De hecho, una producción de este tipo se basa en la relación del niño con su entorno. Para analizar este aspecto, se consideraron las variables tamaño, ubicación y base de apoyo, las cuales se explican a continuación.

Variables del aspecto Uso del espacio en el dibujo de la figura humana:

- Tamaño
- Ubicación
- Base de apoyo

- El tamaño de la figura humana varía de acuerdo con las preferencias y características de los niños. Como indica Martínez “no podemos olvidar que el dibujo depende del desarrollo psicomotor y que este, a su vez, está mediado por factores de personalidad” (2004, p. 75). El tamaño del dibujo de la figura humana en proporción al tamaño del papel puede dar cuenta de la confianza y seguridad para desenvolverse en el espacio. Es importante considerar que algunas investigaciones recientes sugieren que los

niños incrementan el tamaño del dibujo cuando desean referirse a temas positivos y lo reducen cuando son temas negativos (Craddick, Koppitz & Machover citados en Burkitt et al., 2009). En la investigación experimental de Burkitt et al. (2009), se encontraron diferencias en los dibujos de los niños de 4 a 11 años cuando dibujaron temas “agradables” y “desagradables”. En particular, se halló un incremento en el tamaño cuando el tema fue caracterizado como “agradable” y una disminución del mismo cuando se dibujó un tema “desagradable”.

- La ubicación del dibujo se refiere a observar en qué parte del soporte gráfico asignado el niño ubica su dibujo. La ubicación de la figura humana depende del reconocimiento del espacio y de sí mismo. La ubicación de la figura humana alejada de los extremos o bordes del papel, podría relacionarse con el modo en que el niño se apropia del espacio real.
- La variable base de apoyo se define como la “línea de base” o “superficie de base” en la cual se apoya la figura humana. Cabe mencionar que, cuando el niño utiliza la línea base o la superficie de base, se evidencia el uso de recursos gráficos que señalan la conciencia del espacio y la gravedad. La línea de base se refiere a una línea recta o curva que sirve como base o piso de los iconogramas que el niño representa. Se tomó en cuenta también la ubicación de la figura en el borde inferior del papel, como consideración tácita de línea de base.

La superficie de base representa una base ancha que connota profundidad en el dibujo. Dibujar una superficie de base podría indicar mayor conciencia espacial y recursos gráficos para representar sus percepciones. Si bien estos no son los únicos datos que dan luces sobre la conciencia espacial, son relevantes en tanto constituyen una muestra de la relación del niño con su entorno. Es importante tener en cuenta que a través del dibujo de la línea o superficie base se ofrece soporte a los iconogramas y se establece un nexo común entre estos (Martínez, 2004).

✓ Coordinación visomotora

El aspecto “Coordinación visomotora” se ha definido, en este estudio, como coordinación que enlaza el campo visual y la motricidad de la mano. Se propuso delimitar el estudio del aspecto de la coordinación visomotora a la coordinación ojo-mano, debido a su importancia respecto del desarrollo de la escritura.

Lora (2008) señala que la motricidad gráfica está ligada a la coordinación de la vista con la mano. Además, la autora señala que el acto gráfico o el acto de dibujar implica un “ajuste sinérgico de los músculos que intervienen en el acto de escribir” (2008, p. 198). Igualmente, la acción gráfica se presenta como coordinación de movimientos precisos que implican control neuromuscular de inhibición, coordinación óculo manual, organización espacio temporal y aspectos de orden específico, como independencia brazo-mano y mano-dedos, y coordinación de la aprehensión, de la presión y de la lateralización.

En este estudio se consideró importante recoger información sobre algunas destrezas de la coordinación visomotora a partir de las producciones gráficas de los niños. Para ello, se tomó en cuenta la variable tipo de **trazo**. Se analizó la facilidad para realizar trazos firmes, trazos muy pequeños o finos, como por ejemplo dibujar botones o aretes, así como para colorear dentro de los límites, lo cual implica un dominio mayor de la coordinación visomotora.

Variable del aspecto
Coordinación visomotora:

- Trazo

3.2. Fundamentación de los aspectos para el análisis de las producciones gráficas de la actividad “La tarjeta especial”

Los aspectos seleccionados para el estudio de las producciones gráficas de “La tarjeta especial” son los siguientes: representación figurativa, composición y representación gráfica de las relaciones espaciales, representación de la acción y movimiento, y color. A continuación se presenta la fundamentación de dichos aspectos.

✓ Representación figurativa

El aspecto “Representación figurativa” se ha definido como dibujo en el cual los símbolos gráficos se pueden reconocer o relacionar, a un significado. Es decir, este aspecto implica que el niño elabore figuras reconocibles en una tarjeta, a las que se les pueda adjudicar un significado sin necesidad de una explicación sobre lo que dibujó.

Variables del aspecto
Representación figurativa:

- Símbolos gráficos
- Contextos reconocibles

Cabe recordar que la consigna del dibujo de “La tarjeta especial” fue dibujar lo que más les había gustado hacer durante las actividades del Estudio de Educación Inicial. Como se observa, se dio una instrucción para realizar el dibujo de manera libre.

Para el análisis del aspecto “Representación figurativa”, se plantearon las variables **símbolos gráficos** y **contextos reconocibles**. Se consideró importante recoger información de dichas variables, debido a que a través de ellas se evidencia, de cierta manera, la capacidad para simbolizar.

- La variable **símbolos gráficos** tiene como objetivo identificar en qué nivel del desarrollo del dibujo infantil se encuentran los niños de acuerdo con Martínez (2004) —es decir, si se encuentran en el nivel iconográfico— y qué iconogramas producen en una tarjeta.
- Mediante la variable **contextos reconocibles** se observó el contexto en el que el niño ubica los personajes y/o los hechos. Los contextos que se han considerado para el análisis de las producciones gráficas son el espacio escolar —por ejemplo, niños dentro de un aula, jugando con la pelota en un patio o realizando actividades con materiales educativos (bloques lógicos, pelotas, sogas, cintas, etc.—; el contexto fuera de la escuela y del hogar, como el campo —en el cual se puede observar, por ejemplo, a niños jugando en el pasto rodeado de flores, árboles, animales— o la ciudad —como el dibujo de edificios—; y el contexto de la familia, en el cual se puede observar, por ejemplo, a padres de familia y a sus hijos dentro de una casa, a un niño haciendo tareas con su madre, a un niño con su abuelita, etc.

✓ Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales

Este aspecto se ha definido como la organización del espacio y el establecimiento de relaciones espaciales entre las figuras (seres u objetos) en el soporte gráfico (la hoja de papel). De acuerdo con Martínez (2004), la organización del espacio resulta de establecer interrelaciones entre las figuras de tal modo que la disposición de cada una depende de su función en el conjunto de dibujos.

Igualmente, se consideró relevante observar la composición y representación gráfica de las relaciones espaciales, debido a que nos ofrece indicios importantes respecto de la capacidad del niño para organizar el espacio gráfico y respecto de su conciencia espacial y su capacidad de encontrar soluciones gráficas para representar la percepción multidimensional del espacio cotidiano en un plano bidimensional —la hoja de papel—.

Para analizar el aspecto “Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales”, se propuso estudiar la variable recursos de representación espacial. A través de los **recursos de representación espacial** se reflejan las nociones espaciales. Los recursos de representación espacial elegidos son la línea de base, la superficie de base, el abatimiento, el topograma, el laberinto y la transparencia.

Variable del aspecto
Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales:

- Recursos de representación espacial

Como se mencionó anteriormente, la línea de base sirve de apoyo para la figura humana u otro iconograma. La superficie de base también se utiliza como apoyo pero, a diferencia de la línea de base, cuenta con dos dimensiones: largo y ancho, lo cual da la idea de una base ancha que denota profundidad. La transparencia permite ver aquello que está debajo, o detrás del ser u objeto dibujado, por ejemplo, visualizar el cuerpo debajo de la ropa; el abatimiento se refiere a la representación de parte de un objeto que está en otro plano; el topograma denota nociones dentro y fuera; y el laberinto indica trayectorias espaciales¹³.

✓ Representación de la acción y el movimiento

El aspecto “Representación de la acción y movimiento” se ha definido, como su nombre lo indica, como la evidencia de acción y movimiento en la representación gráfica. Se consideró relevante analizar este aspecto, debido a que supone una mayor conciencia del cuerpo y del espacio. Para analizar este aspecto se tomó en cuenta a la variable **acción y movimiento**, a través de dos posibilidades:

Variable del aspecto
Representación de la acción y movimiento:

- Acción y movimiento

¹³ Para mayor detalle, véase el punto “Uso del espacio” en este documento.

- Se representa una figura humana en movimiento al lado de algún objeto, denotando una acción (como se muestra en el dibujo 18, en el que la persona sostiene una cometa con los brazos levantados). También se tomó en cuenta la flexión y el movimiento de los iconogramas con trazos curvos.
- Se representa una figura humana de pie, sin evidencias de movimiento, es decir rígida, pero al lado de un objeto, de modo que en conjunto sugiera la representación de una acción (como se observa en el dibujo 19, en el cual el niño está de pie al lado de la soga, pero se observa que el niño está saltando).



Dibujo 18

Figura humana en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencian acción).



Dibujo 19

Figura humana de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencian acción).

Dibujo 20



En este dibujo se observa que la figura humana se encuentra de pie y rígida, pero que en conjunto con otros objetos (mariposa y aves) no evidencia acción ni movimiento.

✓ Color

El aspecto “Color” se ha definido como elemento básico del lenguaje plástico que el niño utiliza para expresarse. Este aspecto se abordó en función de la variable **uso del color** en el dibujo.

Variable del aspecto Color:

- Uso del color

El estudio consideró relevante estudiar el uso del color en el dibujo, debido a que para los niños pequeños es un elemento básico para expresarse. Además, la presencia cuidadosa y diversa del color inclusive en un mismo espacio semántico, podría ser una señal del placer de pintar con libertad aún cuando la consigna no indica que coloreen. Sabemos, sin embargo, que colorear es una actividad muy vinculada a la práctica de la Educación Inicial de un modo restrictivo, por lo que hacer un uso del color más allá del simple relleno de espacios puede denotar interés, dedicación, experiencia estética y placer.

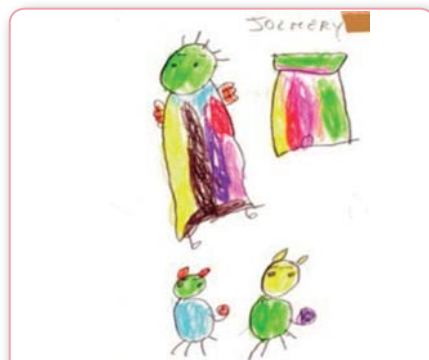
En este sentido, surgió el interés de observar, a través de las producciones gráficas, cómo el niño colorea sus dibujos y vincularlo con sus intereses. Para observar el aspecto “Color”, se consideró lo siguiente:

- **Colorea varios espacios de diversos colores.** Se refiere al acto de usar un color diferente para cada espacio que, por lo general, es cada forma cerrada. Por ejemplo, el niño colorea el pantalón de color rojo y la flor de color rosado (véase el dibujo 21). Colorear de esta manera podría denotar constancia, minuciosidad y atención.
- **Colorea un mismo espacio con diversos colores.** Se refiere a colorear un espacio delimitado de un dibujo con varios colores. Por ejemplo, en el dibujo 22 se puede observar que el espacio delimitado del cuerpo del niño está coloreado de amarillo, marrón, azul, rosado, rojo y celeste. Colorear un mismo espacio con diversos colores podría indicar mucho cuidado y atención, así como placer y experiencia estética.
- **Colorea varios espacios de un mismo color.** Se refiere a colorear con líneas para denotar la textura en el dibujo, por ejemplo, la textura de un techo (véase el dibujo 24) de la nervadura de una hoja, del tronco de un árbol, el tejido de una tela, el cabello, entre otros elementos. Colorear de esta manera podría indicar que el niño tiene una percepción aguda.
- **Colorea denotando textura.** Se refiere a colorear con líneas para denotar la textura en el dibujo, como, por ejemplo, la textura de un techo (véase el dibujo 24) de la nervadura de una hoja, del tronco de un árbol, el tejido de una tela, el cabello, entre otros elementos. Colorear de esta manera podría indicar que el niño tiene una percepción aguda.



Dibujo 21

Varios espacios pintados de diversos colores.



Dibujo 22

Un mismo espacio de diversos colores.



Dibujo 23

Varios espacios de un mismo color.



Dibujo 24

Coloreado que denota textura.

En las matrices de las páginas siguientes se presentan las variables e indicadores que corresponden a cada aspecto evaluado en las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial”.

Matriz con los aspectos, variables e indicadores para el análisis de las producciones gráficas de la actividad “Yo soy” del Estudio de Educación Inicial

ASPECTO	VARIABLES	INDICADORES
<p>I. Representación gráfica del esquema corporal</p> <p>Estructuración mental y representación gráfica del cuerpo humano de manera total y/o segmentaria</p>	Estructura corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana (incompleta, básica o completa). <ul style="list-style-type: none"> - Dibuja la figura humana completa: cabeza (rostro completo), tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello. - Dibuja la figura humana básica: cabeza (rostro completo o incompleto), tronco, extremidades superiores (brazos, manos o dedos) e inferiores (piernas o pies). - Dibuja la figura humana incompleta: puede no presentar cabeza, tronco o extremidades. • No dibuja la figura humana.
	Detalles	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja más de tres detalles (cabello, pestañas, orejas, dientes, uñas, iris del ojo, cejas, orificios de las orejas, fosas nasales, labios, lengua, ombligo, presencia de cinco dedos, ganchos, cintas, trenzas, sombreros, polo, falda, pantalón, zapatos, pasadores, botones, bolsillos, diseños de la ropa, aretes, pulseras, collar, lentes). • Dibuja entre uno a tres detalles. • No dibuja detalles.
	Género	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja su propio género (femenino o masculino) en la figura humana (se distingue el sexo femenino por la falda, peinado, cintas, ganchos, cabello largo y al sexo masculino por correa, corbata, sombrero, camisa y cabello corto). • Dibuja el género opuesto (femenino o masculino) en la figura humana. • No dibuja el género en la figura humana. • No se puede determinar el género en la figura humana.

<p>II. Uso del espacio en el dibujo de la figura humana</p> <p>Relación entre el dibujo de la figura humana y el espacio gráfico</p>	Tamaño	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja figura muy pequeña en relación con la hoja de papel (menos de 5 cm en papel A4 y menos de 4 cm en papel A5). • Dibuja figura de proporción regular en relación con la hoja de papel (entre 5 y 25 cm en papel A4 y entre 4 y 18 cm en papel A5). • Dibuja figura muy grande en relación con la hoja de papel (más de 25 cm en papel A4 y más de 18 cm en papel A5).
	Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura ubicándola a 2 cm o más (si el papel es formato A4) o a 1 cm o más (si el papel es A5) de los bordes del papel. • Dibuja la figura ubicándola en el borde inferior del papel (como línea de base). • Dibuja la figura ubicándola en los extremos (a menos de 2 cm del borde del papel si el papel es A4 y a menos de 1 cm si el papel es A5), pero no en el borde inferior.
	Base de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana sobre una línea de base. • Dibuja la figura humana sobre una superficie de base. • No dibuja la figura humana sobre una línea de base. • No dibuja la figura humana sobre una superficie de base.
<p>III. Coordinación visomotora</p> <p>Coordinación que enlaza el campo visual y la motricidad de la mano</p>	Trazo	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana con trazo firme (continuo, diferenciado de aquel con demasiada presión). • Dibuja la figura humana con trazo fino (en detalles como botones, aretes, etc.). • Colorea la figura humana dentro de sus límites. • No dibuja la figura humana con trazo firme. • No dibuja la figura humana con trazo fino. • No colorea la figura humana dentro de sus límites.

Matriz con los aspectos, variables e indicadores para el análisis de las producciones gráficas de la actividad “La tarjeta especial” del Estudio de Educación Inicial

ASPECTO	VARIABLES	INDICADORES
I. Representación figurativa Dibujo en el cual los símbolos gráficos se pueden reconocer y relacionar a un significado	Símbolos gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja garabatos (símbolos no reconocibles). • Dibuja figuras geométricas. • Dibuja personas. • Dibuja fauna. • Dibuja flora. • Dibuja fenómenos y elementos de la naturaleza (lluvia, arco iris, río, cerros, mar). • Dibuja construcciones (casas, castillo, puentes, caminos). • Dibuja objetos. • Dibuja símbolos convencionales (flechas, equis, etc.).
	Contextos reconocibles	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja símbolos gráficos relacionados con la familia. • Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades en la escuela. • Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades fuera de la escuela y del hogar. • No dibuja contextos reconocibles.
II. Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales Organización del espacio y establecimiento de relaciones espaciales entre las figuras (seres u objetos) en el soporte gráfico	Recursos de representación espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja transparencias. • Dibuja topogramas. • Dibuja abatimiento. • Dibuja línea de base. • Dibuja superficie de base. • No dibuja recursos de representación espacial.

<p>III. Representación de la acción y movimiento</p> <p>Evidencia de acción y movimiento en la representación gráfica</p>	<p>Acción y movimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja figura en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencia acción). • Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencia acción). • Dibuja figura que no evidencia acción.
<p>IV. Color</p> <p>Elemento básico del lenguaje plástico que el niño usa para expresarse</p>	<p>Uso del color</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colorea varios espacios de diversos colores. • Colorea un mismo espacio de diversos colores. • Colorea varios espacios de un mismo color. • Colorea denotando textura (nervadura de la hoja, textura de tronco de árbol, tejido de tela, cabello, etc.). • No usa el color en el dibujo.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: ¿QUÉ Y CÓMO DIBUJAN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS?

En el presente acápite, se muestran los resultados obtenidos en el estudio del dibujo infantil. Cabe recordar que el objetivo que se planteó en este estudio fue conocer las características de la expresión gráfica de los niños y vincularlas al desarrollo de la conciencia corporal, la conciencia del espacio, la coordinación visomotora y al nivel de desarrollo del dibujo infantil propuesto por Martínez (2004). Asimismo, el objetivo fue comparar dichos resultados por modalidad de atención (IEI y PRONOEI), área geográfica (urbana y rural) y sexo (femenino y masculino).

A continuación, se muestran los resultados de la información recogida a partir de las producciones gráficas de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial”. Como se señaló, la consigna para realizar la actividad “Yo soy” fue “Lo que vas a hacer es dibujarte a ti mismo. Cada uno se va a dibujar” y, para el caso de la actividad “La tarjeta especial”, fue “Vamos a hacer una tarjeta para llevarla a otros niños y niñas que quieren saber lo que ustedes han hecho estos días. En esta tarjeta vas a dibujar y escribir lo que más te ha gustado hacer estos días”.

4.1. Resultados de la actividad “Yo soy”

Mediante la actividad “Yo soy”, se buscó identificar las características del dibujo de la figura humana de niños de cinco años y vincularlas con el desarrollo de la conciencia corporal. Asimismo, el análisis de esta actividad pretende acercarse a la conciencia del espacio y a la coordinación visomotora, a partir del modo en que se ubica la figura humana en el espacio gráfico y del control de los trazos al momento de dibujar.

Como se mencionó anteriormente, para la observación de los dibujos de la actividad “Yo soy”, se consideraron tres aspectos: **Representación gráfica del esquema corporal**, **Uso del espacio en el dibujo de la figura humana** y **Coordinación visomotora**.

4.1.1. Aspecto I: Representación gráfica del esquema corporal

Mediante el estudio del aspecto “Representación gráfica del esquema corporal” se buscó observar cómo los niños dibujan la imagen de su cuerpo considerando la totalidad corporal y/o segmentaria del mismo.

Las variables definidas para este aspecto son “**Estructura corporal**”, “**Detalles**” y “**Género**”. A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con cada variable propuesta y sus respectivos indicadores.

4.1.1.1. Resultados de la variable “Estructura corporal”

En esta parte se presentan los resultados de la variable “Estructura corporal” según cada indicador propuesto. Luego, se muestra la comparación de dichos resultados según estratos y un análisis adicional acerca de la representación de partes específicas de la figura humana.

Indicadores de la variable Estructura corporal:

- Dibuja figura humana (incompleta, básica o completa).
- No dibuja figura humana.

Cuadro 6. Proporción de los indicadores de la variable “Estructura corporal”

Indicadores	n	%
Dibuja la figura humana	708	96,6
No dibuja la figura humana	25	3,4
Total	733	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados muestran que la mayoría de los niños (96,6%) dibujó la figura humana de un modo que se pueda identificar como tal (véase el cuadro 6). En este grupo se encuentran los niños que dibujaron la figura humana de manera **incompleta** (puede tener cabeza, cuerpo, tronco o extremidades), **básica** (con cabeza, tronco y extremidades superiores e inferiores) y **completa** (con cabeza, tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello).

Asimismo, los resultados indican que un pequeño porcentaje de niños (3,4%) no dibujó la figura humana. De este grupo de niños, más de la mitad dibujó figuras geométricas (56%), el 20% dibujó garabatos y el 24% restante dibujó flora, fauna, casas, banderas y letras. Probablemente, los niños que dibujaron garabatos aún no han accedido al nivel iconográfico señalado por Martínez (2004). Es decir, todavía no representan símbolos figurativos reconocibles y equivalentes a los seres y objetos de la realidad. Cuando un niño continúa realizando garabatos a los cinco años, es conveniente observar y relacionar su expresión gráfica con otros aspectos de su desarrollo, pues el hecho de producir dibujos tiene correspondencia con el desarrollo de la función simbólica (Ramírez, 1989). Asimismo, cabe mencionar que existe la posibilidad de que este grupo de niños estuviera indispuesto a realizar dibujos en el momento en que se les pidió y, por ello, elaboraron garabatos.

Como se observa, la mayoría de los niños del estudio dibujó la figura humana, lo cual nos puede señalar que, en general, reconocen su propio cuerpo y lo distinguen de los demás (seres y objetos). Estos hallazgos señalan, además, que los niños probablemente han tenido, de alguna manera, experiencias psicomotoras y oportunidades para la representación gráfica. No obstante, aunque la mayoría de los niños haya dibujado la figura humana, lo hicieron de forma variada, es

decir, algunos la dibujaron de manera incompleta, otros de manera básica y algunos otros de forma completa, y además, con mayor o menor complejidad en el modo de representar.

Igualmente, los resultados señalan que existen diferencias significativas con respecto a los niños que dibujaron la figura humana, a favor de las IEI y de las IEI/PRONOEI de zonas urbanas. Así, en las IEI, el 98,3% de niños dibujó la figura humana, mientras que este porcentaje fue de 93,4% en el caso de los PRONOEI. En las zonas urbanas, se obtuvo un 98,2% de niños que dibujó la figura humana y en las zonas rurales el porcentaje fue de 94,2%. Además, se evidenció que el 6,6% de niños de PRONOEI no dibujó la figura humana, mientras que el 1,7% de los niños de IEI no lo hizo. En cuanto a las diferencias por área geográfica, el 5,8% de los niños de zonas rurales no dibujó la figura humana, frente al 1,8% de niños de zonas urbanas. Al respecto, sería interesante investigar las razones por las cuales existen dichas diferencias.

Recordemos:

- **Figura humana completa:** contiene cabeza (rostro completo), tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello.
- **Figura humana básica:** contiene cabeza (rostro completo o incompleto), tronco, extremidades superiores (brazos, manos o dedos) e inferiores (piernas o pies).
- **Figura humana incompleta:** puede no presentar cabeza, tronco o extremidades.

Cuadro 7. Proporción del dibujo de la figura humana completa, básica e incompleta

Tipo de figura humana	n	%
Figura humana completa	212	29,9
Figura humana básica	404	57,1
Figura humana incompleta	92	13,0
Total	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los hallazgos señalan que, del grupo de niños que dibujó la figura humana, más de la mitad (57,1%) dibujó la figura humana de manera **básica**. La figura humana denominada básica está conformada por cabeza, tronco, extremidades superiores (simbolizadas por brazos, manos o dedos) y extremidades inferiores (simbolizadas por piernas o pies). Asimismo, si bien los resultados indican que los niños mostraron tener conciencia de su cuerpo, tan solo la tercera parte (29,9%) dibujó la figura humana denominada completa, es decir, con cabeza, tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello (véanse dibujos del 25 al 28). Si bien este grupo no es muy grande, dibujar el cuello a los cinco años o todos los segmentos de los brazos, especialmente si es en dos dimensiones, muestra en general, un grado alto de conciencia corporal y habilidades cognitivas (Koppitz, 1965). Dibujar la figura humana incluyendo mayor o menor cantidad de partes del cuerpo depende principalmente de la conciencia corporal construida a partir del movimiento y la relación con el entorno. Asimismo, depende de la percepción visual, espacial y de las habilidades cognitivas y gráficas para representar (Wallon et al., 1990).

Cabe señalar que un pequeño porcentaje de niños (13%) dibujó la figura humana de manera incompleta, es decir, presentó cabeza, cuerpo, tronco o extremidades, pero no todas estas partes como un conjunto. Posiblemente, este grupo de niños no ha tenido suficientes oportunidades para las experiencias psicomotrices que impliquen conocerse a sí mismos y a los demás, y a su cuerpo en relación con el espacio donde se encuentra o podrían haber otros motivos relacionados a aspectos cognitivos o emocionales.

Es importante resaltar que, como se mencionó anteriormente, es usual que a la edad de cinco años, el dibujo de la figura humana presente al menos cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos (extremidades) (Alegre, 2002), esto correspondería a lo que aquí se ha denominado figura humana básica.

Ejemplos de dibujos de la figura humana completa, básica e incompleta



Dibujo 25

En este dibujo se observa que se ha representado la cabeza, las extremidades, pero no el tronco. Se considera como una figura humana incompleta.



Dibujo 26

En este dibujo se observa la presencia de cabeza, tronco y extremidades. Las extremidades están simbolizadas con líneas, es decir una extensión sin grosor. Se considera como figura humana básica.



Dibujo 27

En este dibujo se observa la presencia de extremidades cortas simbolizadas por manos y pies, lo cual muestra conciencia de grosor pero no de extensión del brazo. Este dibujo se considera como figura humana básica.



Dibujo 28

En este dibujo se observa la representación de todos los segmentos de la estructura corporal, incluido el cuello, manos y piernas como unidades diferenciadas. Este dibujo se considera como figura humana completa.

- Resultados por modalidad de atención, área geográfica y sexo del indicador “Dibuja la figura humana”.

Cuadro 8. Proporción de los tipos de figura humana según modalidad de atención y área geográfica

Tipo de figura humana	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Figura humana completa	156	33,5*	56	23,1	146	34,0*	66	23,7
Figura humana básica	270	57,9	134	55,4	239	55,6	165	59,4
Figura humana incompleta	40	8,6	52	21,5*	45	10,5	47	16,9*
Total	474	100,0	259	100,0	438	100,0	295	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 9. Proporción de los tipos de figura humana según sexo

Tipo de figura humana	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Figura humana completa	116	31,4	96	28,4
Figura humana básica	205	55,4	199	58,9
Figura humana incompleta	49	13,2	43	12,7
Total	370	100,0	338	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los hallazgos del estudio indican que existen diferencias significativas entre los niños de IEI y PRONOEI en cuanto al dibujo de la figura humana completa e incompleta (véase el cuadro 8). En este sentido, existe un mayor porcentaje de niños de IEI (33,5%) que elaboró la figura humana de manera completa que los niños de PRONOEI (23,1%).

Asimismo, existen diferencias significativas entre los niños de IEI/PRONOEI de zonas urbanas y rurales. Como se observa, más de la tercera parte de niños de zonas urbanas (34%) dibujaron figuras humanas completas, mientras que en las zonas rurales este porcentaje solo corresponde a cerca de la cuarta parte de la muestra (23,7%).

Cabe señalar que los resultados indican la inexistencia de diferencias significativas en cuanto al dibujo de la figura humana, ya sea incompleta, básica o completa, según el sexo de las niñas y los niños (véase el cuadro 9).

De esta manera, los resultados indican que existe una mayor proporción de niños de IEI y de zonas urbanas que dibujan figuras humanas completas. Parece ser que, en dichas instituciones, se estarían brindando mayores oportunidades a los niños para representar la figura humana y/o para reconocerse a sí mismos (a través de diversas actividades psicomotoras) que en los PRONOEI y en las zonas rurales.

4.1.1.2. Resultados de la variable “Detalles”

A continuación, se presentan los resultados de la variable “Detalles” según cada indicador propuesto y la comparación de los mismos por estratos. Cabe indicar que se presentan los hallazgos de la representación de detalles en la figura humana básica, en la figura humana completa y en la figura humana incompleta.

Indicadores de la variable Detalles:

- Dibuja más de tres detalles¹⁴.
- Dibuja entre uno a tres detalles.
- No dibuja detalles.

Cuadro 10. Proporción de la representación de la figura humana según la cantidad de detalles

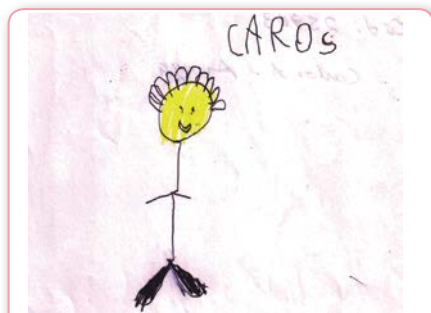
Indicadores	n	%
Más de 3 detalles	121	17,1
De 1 a 3 detalles	499	70,5
Ningún detalle	88	12,4
Total	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados muestran que la mayoría de los niños (70,5%) dibujó entre uno y tres detalles en la figura humana —como parte del cuerpo o como accesorios— (véanse el cuadro 10 y el dibujo 29). Además, un grupo pequeño de niños (17,1%) representó más de tres detalles en la figura humana (véase el dibujo 30), lo cual podría indicar que cuentan con capacidad para observar los detalles, un buen nivel de percepción visual, conciencia corporal y una adecuada relación con su entorno. Al respecto, es importante mencionar que, según Lurcat (1980), entre los cinco y seis años se observa que la figura humana cambia principalmente por la decoración de la vestimenta y los detalles accesorios. En este sentido, es relevante que los niños de la muestra dibujen detalles a la figura humana como un indicio del desarrollo del dibujo. Al respecto, Estrada (1991) indica que la distinción de género en la figura humana evidencia un nivel más avanzado en el desarrollo del dibujo infantil.

¹⁴ Para mayor información acerca del indicador “presencia de partes específicas del cuerpo” véase la matriz con los aspectos, variables e indicadores para el análisis de las producciones gráficas de la actividad “Yo soy” del Estudio de Educación Inicial.

Ejemplos de la figura humana con detalles



Dibujo 29

En este dibujo se observa que la figura humana es muy simple, pero que ha incluido un elemento de detalle: el cabello, mostrando minuciosidad en el modo de dibujarlo.



Dibujo 30

En este dibujo se observa que se ha representado el cabello, pestañas, el iris de los ojos, adornos en el cabello, ropa (blusa, pantalón y zapatos). Así, se observa que se representaron más de tres detalles en la figura humana.

- Resultados de la variable “Detalles” según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 11. Cantidad de detalles en la figura humana, según modalidad de atención

Cantidad de detalles	IEI		PRONOEI	
	n	%	n	%
Más de tres detalles	94	20,2*	27	11,2
De 1 a 3 detalles	330	70,8	169	69,8
Ningún detalle	42	9,0	46	19,0*
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En relación con los resultados según la modalidad de atención, existe un mayor porcentaje de niños de IEI que dibujaron más de tres detalles (20,2%) que de PRONOEI (11,2%). Asimismo, hay más niños de PRONOEI (19%) que no dibujaron detalles en la figura humana que en el caso de las IEI (9%).

Cuadro 12. Cantidad de detalles en la figura humana, según área geográfica

Cantidad de detalles	Urbano		Rural	
	n	%	n	%
Más de tres detalles	86	20,0*	35	12,6
De 1 a 3 detalles	307	71,4	192	69,1
Ningún detalle	37	8,6	51	18,3*
Total	430	100,0	278	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

De la misma manera, se observa que es más frecuente que los niños de zonas urbanas dibujen más de tres detalles en la figura humana (20%) que los niños de zonas rurales (12,6%). Además, hay más niños de zona rural que no dibujaron detalles (18,3%) que niños de zonas urbanas (8,6%).

Estos resultados podrían deberse a que las IEI/PRONOEI de zona rural estarían brindando pocas oportunidades para la representación gráfica, tal como lo señaló Ramírez (1989) a partir de la investigación sobre el dibujo infantil realizada en diversas zonas del Perú. Dicho estudio encontró que los niños de zona rural representaban dibujos con pocos detalles. En esta línea, el estudio de Bertolez, et al. (2011) indica que los niños de Córdoba (Argentina) del sector urbano marginal presentan una menor riqueza expresiva en sus producciones. Sería importante indagar acerca de los factores por los cuales los niños de zonas rurales de la muestra estudiada presentan una menor cantidad de detalles en sus dibujos.

Cuadro 13. Cantidad de detalles en la figura humana, según sexo

Cantidad de detalles	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Más de tres detalles	78	21,1*	43	12,7
De 1 a 3 detalles	264	71,4	235	69,5
Ningún detalle	28	7,6	60	17,8*
Total	370	100,0	338	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Respecto de las diferencias según el sexo, la mayor cantidad de detalles en la figura humana se encontró en los dibujos de las niñas. El 21,1% de las niñas incluyó más de tres detalles, mientras que en el caso de los niños el porcentaje es 12,7%. Además, los resultados señalan que el 17,8% de los niños no representó detalles en el dibujo de la figura humana frente al 7,6% de las niñas (véase el cuadro 13). Probablemente, la tendencia a “adornar” la vestimenta, el cabello y el cuerpo que, en el mundo, se da en las niñas y en las

mujeres adultas, se relacione con que las niñas dibujen más detalles en la figura humana. Al respecto, como se mencionó, en el estudio de Daliolu et al. (2010) acerca del dibujo infantil, se mostró que las niñas dibujan más adornos del cuerpo que los niños. Igualmente, la cantidad de detalles puede indicar también el interés hacia ciertos temas y la identificación con un rol de género. Por ejemplo, Lurcat (1980) presenta el caso de una niña que, conforme pasó el tiempo, feminizó los contenidos del dibujo, haciendo cada vez más frecuentes los personajes femeninos, decorados y con detalles en la ropa.

• Resultados de la variable “Detalles” por tipo de figura humana representada

A continuación, se presentan los hallazgos de la figura humana, ya sea básica, completa o incompleta, según la cantidad de detalles incluidos.

Cuadro 14. Proporción de la cantidad de “Detalles” por tipo de figura humana

Tipo de figura humana	Cantidad de detalles							
	Ningún detalle		De 1 a 3		Más de 3		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Figura humana completa	6	0,8	133	18,8	73	10,3	212	29,9
Figura humana básica	48	6,8	310	43,8	46	6,5	404	57,1
Figura humana incompleta	34	4,8	56	7,9	2	0,3	92	13,0
Total	88	12,4	499	70,5	121	17,1	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 14, se observa que cerca de la mitad de los niños (43,8%) dibujó la figura humana básica (con cabeza, tronco y extremidades superiores e inferiores) con uno a tres detalles. Asimismo, el número de detalles en la figura humana considerada completa no es muy alto (29,9% del total), y solo el 18,8% de estos niños incluyó entre uno y tres detalles y un grupo pequeño (10,3%) más de tres detalles. Así, en general, se observa que los niños que participaron en el estudio tienen una conciencia corporal y una atención a detalles medianamente adecuada. En este sentido, sería importante fomentar el desarrollo de la conciencia del cuerpo, el reconocimiento de sí mismo y del entorno mediante la expresión gráfica y actividades psicomotrices.

4.1.1.3. Resultados de la variable “Género”

A continuación, se presentan las frecuencias de cada indicador de la variable “Género” y luego la comparación de los mismos según estratos.

Cabe recordar que la consigna para dibujar la figura humana fue “Lo que vas a hacer es dibujarte a ti mismo. Cada uno se va a dibujar”. A continuación se presentan los resultados de la variable “Género”.

Indicadores de la variable Género:

- Dibuja su propio género.
- Dibuja el género opuesto.
- No dibuja el género.
- No se puede determinar el género.

Cuadro 15. Proporción de los indicadores de la variable “Género”

Indicadores	n	%
Las niñas y los niños representan su propio género en la figura humana.	400	56,5
Las niñas y los niños no representan su género en la figura humana.	276	39
No se puede determinar género en la figura humana.	23	3,2
Las niñas y los niños representan el género opuesto en la figura humana.	9	1,3
Total	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados muestran que más de la mitad de las niñas y los niños (56,5%) representó una figura humana de su género —representó su propio género en la figura humana— (véanse los dibujos del 31 al 34). Estrada (1991) considera que se consigue una definición más clara de las características femeninas y masculinas al dibujar la vestimenta o accesorios en el cuerpo de la figura humana. Asimismo, es importante tener en cuenta que la identificación de ser niña o niño se origina con el reconocimiento de las diferencias físicas entre hombres y mujeres (Hidalgo & Palacios, 1999). Luego, a través de la socialización e interacción con los demás, los niños aprenden lo que significa ser mujer y lo que significa ser hombre, de acuerdo con su entorno sociocultural. En este sentido, representar el género en el dibujo podría reflejar un acercamiento a la identificación como niña o como niño.

En el Estudio de Educación Inicial, se evidencia de alguna manera cómo las niñas y los niños se distinguen del género opuesto al preferir determinados juguetes. El 61,9% de las niñas prefiere jugar con muñecos y muñecas, frente al 6,8% de los niños; y el 27% de los niños prefiere jugar con pelotas, frente al 8,1% de las niñas. En este sentido, probablemente, las madres, los padres de familia, los maestros y otros agentes de socialización (medios de comunicación y comunidad) enseñen los roles de género de manera estereotipada, lo cual se evidencia tanto en la representación de la vestimenta o accesorios en el cuerpo de la figura humana, como en los juguetes y juegos que se eligen para hombres y mujeres. Por ello, el rol de la Educación Inicial y las oportunidades que esta brinde a las niñas y los niños resultan fundamentales para trabajar en las diferencias y similitudes entre los hombres y las mujeres.

Asimismo, cabe indicar que, pese a que se observó que la mayoría de las niñas y los niños representó su propio género en el dibujo de la figura humana, un grupo considerable (39%) no mostró signos evidentes en su dibujo para reconocer el género. Como se señaló, distinguir el género implica una mayor conciencia del cuerpo para identificar las características propias. Sería importante continuar estudiando este tema.

• Resultados de la variable “género” según modalidad de atención, área geográfica y sexo.

Cuadro 16. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según modalidad de atención

Distinción de género	IEI		PRONOEI	
	n	%	n	%
Las niñas y los niños representan su propio género en la figura humana.	291	62,4*	109	45,0
Las niñas y los niños no representan su género en la figura humana.	155	33,3	121	50,0*
No se puede determinar género en la figura humana.	16	3,4	7	2,9
Las niñas y los niños representan el género opuesto en la figura humana.	4	0,9	5	2,1
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Respecto de los hallazgos según modalidad de atención, en el cuadro 16 se puede observar que existe un mayor porcentaje de niñas y niños de IEI que representan su propio género en la figura humana (62,4%) que los de PRONOEI (45%). Además, es más frecuente que las niñas y los niños de PRONOEI (50%) no representen su género en el dibujo de la figura humana que los niños de IEI (33,3%). Estos resultados indican que las niñas y los niños de PRONOEI representan el género con menos frecuencia que los de IEI.

Cuadro 17. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según área geográfica

Distinción de género	Urbano		Rural	
	n	%	n	%
Las niñas y los niños identifican su propio género en la figura humana	276	64,2*	124	44,6
Las niñas y los niños no identifican su género en la figura humana	136	31,6	140	50,4*
No se puede determinar género en la figura humana	13	3,0	10	3,6
Las niñas y los niños identifican el género opuesto en la figura humana	5	1,2	4	1,4
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En relación con los resultados según área geográfica, se observa que existen diferencias significativas entre las niñas y los niños que representan su propio género en la figura humana, las cuales están a favor de las zonas urbanas (véase el cuadro 17). Así, el 64,2% de niñas y niños de zonas urbanas representan su propio género frente al 44,6% de niñas y niños de zonas rurales. Igualmente, es más frecuente que las niñas y los niños que asisten de zonas rurales (50,4%) no representen su género en la figura humana que las niñas y los niños de zonas urbanas (31,6%).

Cuadro 18. Proporción de los indicadores de la variable “Género”, según sexo

Distinción de género	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Las niñas y los niños identifican su propio género en la figura humana	240	64,9*	160	47,3
Las niñas y los niños no identifican su género en la figura humana	107	28,9	169	50,0*
No se puede determinar género en la figura humana	17	4,6*	6	1,8
Las niñas y los niños identifican el género opuesto en la figura humana	6	1,6	3	0,9
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados según sexo señalan que el 64,9% de las niñas representó su propio género en la figura humana, mientras que en el caso de los niños fue el 47,3%. Además, la mitad de los niños (50%) no representa el género en su dibujo, mientras que en el caso de las niñas es el 28,9%. Así, se puede indicar que las niñas representan con mayor frecuencia el género en la figura humana. Ello podría deberse a que ellas utilizan más accesorios en su vestimenta o en su cabello y utilizan más adornos en el cuerpo que los niños, lo cual probablemente se relaciona con una mayor precisión en cuanto a la representación del género femenino en el dibujo de las niñas.

Estos resultados son similares al del estudio de Daliolu et al. (2010), que señalan que las niñas dibujan más adornos en la figura humana que los niños. La representación del género en el dibujo de la figura humana podría acercarse a la percepción del propio género y a la relación de las niñas y de los niños con su entorno social.

Ejemplos de dibujos de la figura humana con distinción de género



Dibujo 31

Este dibujo lo realizó una niña. Se observa que representó a la figura humana femenina mostrando el cabello largo y amarrado.



Dibujo 32

Este dibujo lo realizó una niña. Se observa que representó la figura humana femenina incluyendo aretes y falda.



Dibujo 33

Este dibujo lo realizó un niño. Se observa que representó la figura humana masculina mostrando el cabello corto.



Dibujo 34

Este dibujo lo realizó un niño. Se observa que representó la figura humana masculina mostrando el cabello corto y el uso de pantalones.

*** Representación de la figura humana (básica, completa e incompleta) acompañada de otros dibujos**

Como parte de los resultados, se consideró importante analizar la representación de la figura humana acompañada de otros dibujos. Los resultados indican que poco más de la mitad (51,1%) de los dibujos de la figura humana, ya sea incompleta, básica o completa, estuvo acompañada de otras representaciones, tales como árboles, flores, animales, casas, sol, entre otros elementos. La presencia de otros dibujos, además de la figura humana, puede mostrar la expresividad del dibujo del niño y el tema que desea resaltar. Por ejemplo, en el dibujo 35, al parecer, se deseó resaltar el campo y en el dibujo 36, la niña desea destacar los fenómenos de la naturaleza, tales como el arco iris y el sol. La diversidad de la representación puede haberse desarrollado según la riqueza de las experiencias corporales, perceptuales y simbólicas respecto de su entorno.

Ejemplos de figuras humanas acompañadas de otras representaciones



Dibujo 35

En este dibujo se muestra a la figura humana acompañada de otros dibujos ubicados en el contexto de un campo. Los otros dibujos son una casa, árboles, pasto y animales.



Dibujo 36

En este dibujo, de la misma manera que en el dibujo 35, se muestra a la figura humana acompañada de otras representaciones, tales como una flor, un arco iris, una nube, el sol y un corazón. Probablemente se trate de una imagen del campo.

Como se observa, la mayoría de niños que dibujó el cuerpo humano tuvo en cuenta las partes gruesas principales (cabeza, tronco, extremidades), lo cual indica que tienen una conciencia básica de la estructura del cuerpo humano. Ello permite afirmar que los niños han tenido algunas experiencias corporales, cinestésicas y de reconocimiento de sí mismos que han permitido el desarrollo de su conciencia corporal.

Conclusiones de los resultados del aspecto I “Representación gráfica del esquema corporal”

Los resultados del estudio muestran que la mayoría de los niños (96,6%) dibujó la figura humana. Asimismo, más de la mitad de los niños (57,1%) representó la figura humana de manera básica, es decir, con cabeza, tronco y extremidades, y casi la tercera parte de los niños (29,9%) representó la figura humana de manera completa, es decir, con cabeza, tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello. Si bien la mayoría de los niños de la muestra dibujó la figura humana, ya sea de manera básica o completa, la complejidad con que se dibujan evidencia diferentes grados en su percepción y conciencia corporal. Ello estaría dando cuenta de experiencias corporales y perceptuales más o menos ricas, en el hogar, en la IEI o el PRONOEI, y en la comunidad. Como indican Wallon, Cambier & Engelhart (1990), el diálogo del cuerpo del niño con su entorno —que él llama “diálogo tónico”— es el que le da la información perceptiva y cinestésica que necesita para estructurar su esquema corporal. En otras palabras, la conciencia corporal se debe a la exploración del entorno a través del movimiento del cuerpo.

Es importante señalar que, de acuerdo con los resultados de la representación de la figura humana, existe un mayor porcentaje de niños de IEI y de zonas urbanas que dibujan la figura humana de manera completa, lo cual se puede deber a que en dichas instituciones se han brindado más oportunidades para desarrollar la conciencia corporal y el reconocimiento

de sí mismo que en los PRONOEI y en las zonas rurales. Estas diferencias coinciden con los resultados del Estudio de Educación Inicial. Las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas agrupan a niños con mejores desempeños en Matemática y Comunicación. Sería importante continuar investigando acerca de las características de los PRONOEI y de las instituciones y programas de zonas rurales.

Respecto del dibujo de detalles en la figura humana, se observa que la mayoría de los niños (70,5%) dibuja entre uno a tres detalles en el cuerpo y/o vestimenta. Sin embargo, como se observó, solo el 17,1% de niños representa más de tres detalles en la figura humana. Al respecto, Lurcat (1980) indica que entre los cinco y seis años se observa que la figura humana evoluciona principalmente por la decoración de la vestimenta y los detalles accesorios. En este sentido, estos niños han desarrollado mayores capacidades de percepción visual y conciencia corporal. Además, posiblemente han tenido más oportunidades para dibujar y realizar actividades de exploración y expresión.

Los resultados según modalidad de atención y área geográfica señalan que es más frecuente que los niños de IEI y de PRONOEI urbanos dibujen la figura humana con más de tres detalles y distinguen su propio género. Estos resultados probablemente señalen que dichas instituciones y programas hayan favorecido el desarrollo de la conciencia corporal, la percepción y la representación. Asimismo, es interesante el hallazgo de la existencia de una mayor proporción de niñas que dibujó más de tres detalles y representó su propio género en comparación con los niños. Ello se puede deber a que las niñas utilizan más accesorios en su ropa, cabello y adornos en el cuerpo, lo cual, probablemente, las predispone a desarrollar en mayor medida la percepción de detalles y, de esta manera, a producir un dibujo más detallado y distinguirlo del género masculino.

La Educación Inicial cumple un rol importante en cuanto a la identificación de las niñas y los niños con los roles de género, así como el hogar o los pares. Las docentes y promotoras, madres y padres de familia deben ayudar a las niñas y a los niños a ir adquiriendo los roles de género con mayor flexibilidad y tolerancia a través del juego, de la expresión gráfica y/o de otras actividades.

4.1.2. Aspecto II: Uso del espacio en el dibujo de la figura humana

El estudio del aspecto “Uso del espacio en el dibujo de la figura humana” buscó observar de qué manera los niños se apropian del espacio gráfico de la hoja de papel que se le brinda para expresarse. Este aspecto es importante porque brinda información acerca de la conciencia espacial del niño, es decir, de la manera en que estructura y organiza el espacio, lo cual es importante para la conciencia corporal, la psicomotricidad, el reconocimiento de sí mismo y de los demás (capacidades sociales), y para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática.

Los resultados del aspecto indicado se muestran de acuerdo con cada variable propuesta y con sus respectivos indicadores. Las variables son “**Tamaño**”, “**Ubicación**” y “**Base de apoyo**”. Cada variable se observa desde un conjunto de indicadores. A continuación, se presentan los resultados por cada variable.

4.1.2.1. Resultados de la variable “Tamaño”

Los hallazgos de la variable “Tamaño” se presentan según cada indicador, la comparación de los mismos por estratos y un análisis adicional acerca del dibujo de la figura humana acompañada de otras figuras.

Indicadores de la variable Tamaño:

- Dibuja figura muy pequeña.
- Dibuja figura muy grande.
- Dibuja figura regular.

Cuadro 19. Proporción de los indicadores de la variable “Tamaño”

Indicadores	n	%
Figura regular	550	77,7
Figura muy pequeña	155	21,9
Figura muy grande	3	0,4
Total	708	100,0

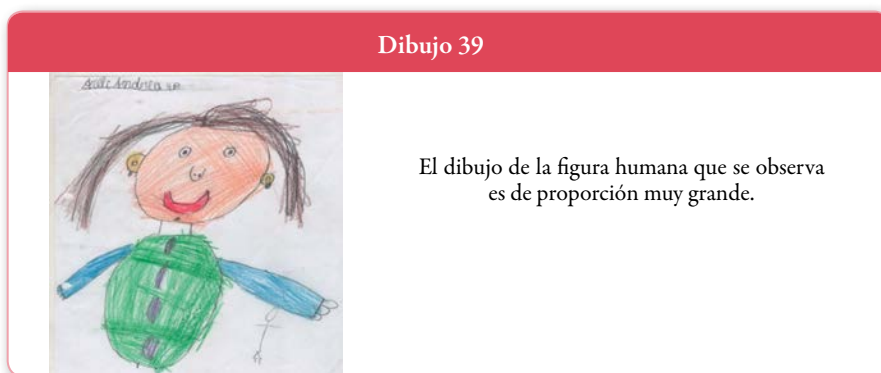
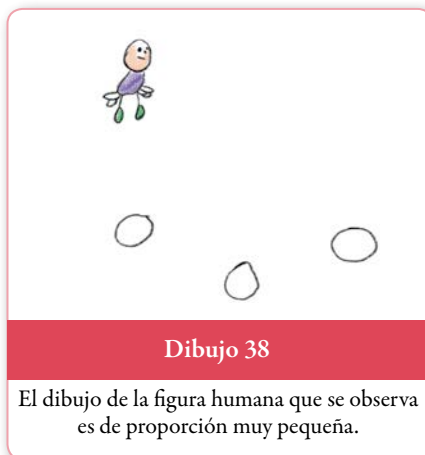
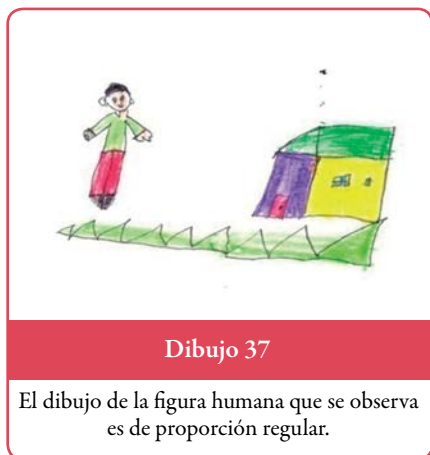
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados señalan que la mayoría de los niños (77,7%) ha dibujado la figura humana con una proporción regular (véase el dibujo 37), es decir, ni muy pequeña ni muy grande, con respecto al espacio gráfico de la hoja del papel brindada —en este caso, fue de tamaño A4—. Asimismo, cerca de la quinta parte de los niños de la muestra (21,9%) dibujó figuras humanas muy pequeñas¹⁵ (véase el dibujo 38) y solo el 0,4% dibujó figuras que se consideró muy grandes (véase el dibujo 39). El tamaño de la figura humana varía de acuerdo con las experiencias de los niños y su dominio del espacio aunque también está relacionado con aspectos emocionales. La mayoría de los niños dibuja la figura humana de tamaño regular; ello implica que presenta un adecuado desenvolvimiento en el espacio gráfico y probablemente capacidad para apropiarse del espacio real y desenvolverse en él con soltura.

Como se observa, existe una baja proporción de niños que dibujó la figura humana con un tamaño muy pequeño o muy grande. Según Koppitz (1965) el dibujo de la figura humana de modo muy pequeño, 5 cm o menos, se suele relacionar con la baja autoestima o retraimiento. Por ello, en esos casos, es importante observar al niño en su desenvolvimiento. En este estudio, esta observación se menciona solamente como un referente.

¹⁵ Se ha considerado “pequeño” al dibujo menor de 5 cm, en el caso de un papel tamaño A4.

Ejemplo de figuras humanas de proporción muy grande y muy pequeña



• Resultados de la variable “Tamaño” según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 20. Proporciones de la variable “Tamaño” de la figura humana, según modalidad de atención y área geográfica

Tamaño de la figura humana	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Figura regular	379	81,3*	171	70,7	338	78,6	212	76,3
Figura muy pequeña	86	18,5	69	28,5*	91	21,2	64	23,0
Figura muy grande	1	0,2	2	0,8	1	0,2	2	0,7
Total	466	100,0	242	100,0	430	100,0	278	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 21. Proporciones de la variable “Tamaño” de la figura humana, según sexo

Tamaño de la figura humana	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Figura regular	304	82,2*	246	72,8
Figura muy pequeña	63	17,0	92	27,2*
Figura muy grande	3	0,8	0	0,0
Total	370	100,0	338	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados del estudio señalan que es más frecuente que las niñas y los niños de IEI dibujen la figura humana de tamaño regular (81,3%) que los de PRONOEI (70,7%) (véase el cuadro 20). Pese a esta diferencia, tanto en las IEI como en los PRONOEI, la mayoría de las niñas y los niños produce figuras humanas de tamaño regular. Igualmente, existe una mayor frecuencia de niñas y niños de PRONOEI (28,5%) que dibuja figuras pequeñas que los de IEI (18,5%).

De igual manera, se observa que hay una mayor proporción de niñas que realizó dibujos de tamaño regular en comparación con los niños (véase el cuadro 21). El 82,2% de las niñas dibuja figuras de tamaño regular, frente al 72,8% de los niños. Cabe señalar, que los hallazgos indican que no existen diferencias significativas en cuanto al dibujo de figuras regulares, muy pequeñas o muy grandes, según el área geográfica (véase el cuadro 20).

*Figuras humanas de tamaño regular, muy pequeña o muy grande acompañadas de otras figuras

El estudio consideró importante presentar los resultados encontrados en relación con las figuras humanas (muy pequeñas, regulares o muy grandes) que se encuentran acompañadas de otras figuras. Ello se hizo con la finalidad de explorar qué otras representaciones elaboran los niños y qué relación tienen con el tamaño de la figura humana de sí mismo.

Cuadro 22. Proporción de la representación de figuras humanas regulares, pequeñas o grandes acompañadas de otras figuras

Tipo de figura humana	Acompañan otras figuras					
	Se acompaña		No se acompaña		Total	
	n	%	n	%	n	%
Figura humana muy pequeña	80	11,3	75	10,6	155	21,9
Figura humana regular	281	39,7	269	38,0	550	77,7
Figura humana muy grande	1	0,1	2	0,3	3	0,4
Total	362	51,1	346	48,9	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Alrededor de la mitad de niños (51,1%) acompañó el dibujo de la figura humana y una proporción similar (49,9%) no lo hizo. Los resultados indican que una proporción considerable de niños (39,7%) que dibujó la figura humana de tamaño regular la acompañó con otras figuras. Probablemente, este grupo de niños tuvo la intención de enriquecer el dibujo de la figura humana acompañándola de otros símbolos. Cabe señalar que un grupo pequeño de niños (11,3%) dibujó la figura humana de tamaño pequeño y la acompañó con otras figuras (véase el cuadro 22). En esos casos, probablemente, el tamaño de la figura humana haya sido reducido por el niño debido a la importancia que adquirieron las demás representaciones, tal como se observa en el dibujo 40. En dicho dibujo se observa que el niño dibujó una figura humana pequeña, pero, al parecer, no porque no aprovechara el espacio gráfico sino debido a que la figura humana es parte de toda la representación, en la cual resalta la grúa.

Ejemplo de una figura humana de proporción pequeña acompañada de otras figuras



Dibujo 40

En este dibujo se observa una figura humana pequeña. Sin embargo, al parecer, no se trata de que el niño haya dibujado la figura humana de este tamaño por no aprovechar el espacio gráfico sino porque este es parte de la representación en su conjunto.

4.1.2.2. Resultados de la variable “Ubicación”

A continuación se presentan las frecuencias de cada indicador de la variable “Ubicación” y la comparación de los mismos por estratos.

Indicadores de la variable Ubicación:

- Figura ubicada a 2 cm o más de los bordes del papel
- Figura humana ubicada en el borde inferior del papel
- Figura ubicada en los extremos, excepto en el borde inferior

Cuadro 23. Proporción de los indicadores de la variable “Ubicación”

Ubicación del dibujo	n	%
Figura ubicada a 2 cm o más de los bordes del papel	619	87,5
Figura ubicada en los extremos, excepto en el borde inferior	47	6,6
Figura ubicada en el borde inferior del papel	42	5,9
Total	708	100,0

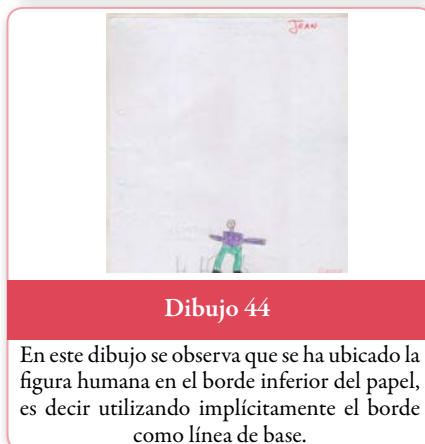
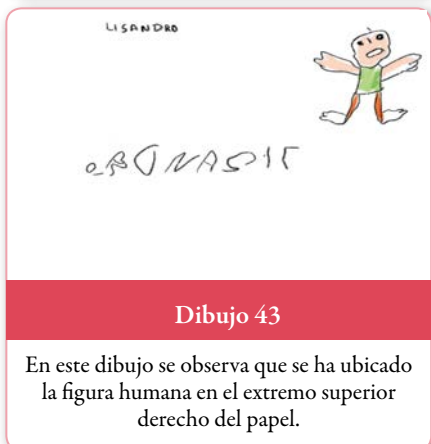
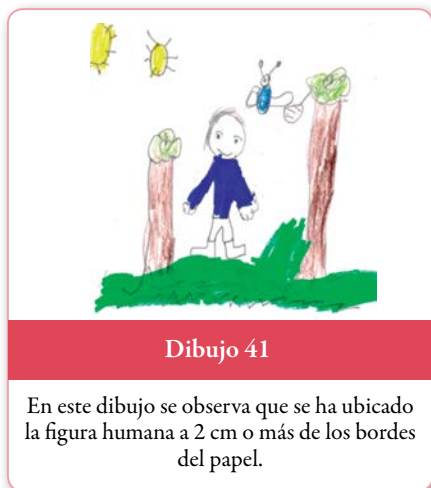
Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados muestran que la mayoría de los niños (87,5%) ubicó la figura humana a 2 cm o más de los bordes del papel (véase el dibujo 41), es decir, fuera de los extremos de la hoja de papel, sin “arrinconarse”. Así, se puede indicar que la mayoría de los niños de la muestra estudiada aprovecha el espacio gráfico disponible, lo cual puede estar relacionado con su capacidad para apropiarse del espacio real.

Cabe resaltar que una proporción muy pequeña de niños (6,6%) ubicó su dibujo en los extremos de la hoja de papel, lo que parece indicar que aprovechan poco el espacio gráfico para dibujar la figura humana (véanse los dibujos 42 y 43). Igualmente, una proporción parecida de niños (5,9%) ubica la figura humana en el borde inferior del papel, es decir, tomando el borde como línea de base implícita en la cual “apoyar” las figuras, señal —previa a la línea de base explícita— importante de un acercamiento a la conciencia del espacio (Lowenfeld & Brittain, 1972; Martínez, 2004) y las relaciones espaciales (véase el dibujo 44).

De esta manera, es importante que la Educación Inicial brinde oportunidades para que los niños reconozcan el espacio, en relación con su cuerpo y los objetos, y lo exploren desarrollándose en él con soltura, confianza y seguridad.

Ejemplos de ubicación de la figura humana



- Resultados de la variable “Ubicación” según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 24. Proporción de la ubicación del dibujo, según modalidad de atención

Ubicación del dibujo	IEI		PRONOEI	
	n	%	n	%
Figura ubicada a 2 cm o más de los bordes del papel	398	85,4	221	91,3*
Figura ubicada en los extremos, excepto en el borde inferior	34	7,3	13	5,4
Figura ubicada en el borde inferior del papel	34	7,3*	8	3,3
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 25. Proporción de la ubicación del dibujo, según área geográfica y sexo

Ubicación del dibujo	Urbano		Rural		Niña		Niño	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Figura ubicada a 2 cm o más de los bordes del papel	373	86,7	246	88,5	324	87,6	295	87,3
Figura ubicada en los extremos, excepto en el borde inferior	26	6,0	21	7,6	24	6,5	23	6,8
Figura ubicada en el borde inferior del papel	31	7,2	11	4,0	22	5,9	20	5,9
Total	430	100,0	278	100,0	370	100,0	338	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro 24, los hallazgos del estudio señalan que es más frecuente que los niños de PRONOEI (91,3%) ubiquen la figura humana a 2 cm o más de los bordes del papel que los de IEI (85,4%). Como se observa, al parecer, los niños de PRONOEI cuentan con más recursos para apropiarse del espacio gráfico del que disponen. Este hallazgo se diferencia de la comparación de los resultados de otras variables de las producciones de la actividad “Yo soy” según modalidad de atención, los cuales se encuentran a favor de los niños que asisten a las IEI. Este hallazgo es interesante, debido a que es diferente de la tendencia que han seguido los resultados del dibujo infantil. Posiblemente en los PRONOEI se ha brindado, en mayor medida, libertad para desenvolverse en el espacio.

No obstante, pese a esta diferencia, tanto los niños de PRONOEI como de IEI, en su mayoría, han aprovechado el espacio gráfico para ubicar la figura humana de manera central. Asimismo, existe una mayor frecuencia de niños de IEI (7,3%) en comparación con los de PRONOEI (3,3%) que ubica la figura humana en el borde inferior del papel, mostrando así conciencia de la gravedad.

En el cuadro 25 se observa que no se presentaron diferencias significativas en relación con la ubicación del dibujo de la figura humana según el área geográfica (urbano y rural) de las IEI/ PRONOEI y según el sexo de las niñas y los niños de la muestra del estudio.

4.1.2.3. Resultados de la variable “Base de apoyo”

A continuación, se presenta la proporción de niños que utilizó una base de apoyo para la figura humana; luego, los resultados por cada indicador y la comparación de los mismos por estratos.

Indicadores de la variable Base de apoyo:

- Dibuja figura humana sobre una línea base.
- Dibuja figura humana sobre una superficie de base.
- No dibuja figura humana sobre una línea base.
- No dibuja figura humana sobre una superficie de base.

Cuadro 26. Proporción de los indicadores de la variable “Base de apoyo”

Indicadores	n	%
Figura humana que no se ubica en una base de apoyo	611	86,3
Figura humana que se ubica en una base de apoyo	97	13,7
Total	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 26 se observa que un grupo pequeño de niños (13,7%) ubicó la figura humana en una base de apoyo, ya sea en una línea de base o en una superficie de base. Sin embargo, es importante considerar que un 5,9 % de niños ubica la figura en el borde inferior del papel (ver cuadro 23) con lo cual no explicita con un trazo la conciencia de base de apoyo, pero de un modo tácito, muestra conciencia de la gravedad. El uso del recurso gráfico de la base de apoyo nos aproxima a la conciencia espacial y la relación de la niña o el niño con su entorno. Es importante tener en cuenta que, a través del dibujo de la línea o superficie base, se ofrece soporte a los iconogramas y se evidencia el nexo común entre estos.

Pese a que la mayoría de los niños dibujan figuras humanas de tamaño regular y los ubiquen fuera de los extremos del papel, la poca proporción de niños que logran la conciencia de base de apoyo, posiblemente, se deba a que no se esté brindando oportunidades diversas y ricas para tener experiencias de movimiento corporal a partir de la danza, el deporte y la psicomotricidad en general. Sería importante indagar con mayor profundidad acerca de este tema en otros estudios.

Cuadro 27. Proporciones de los indicadores “línea de base” y “superficie de base”

Indicadores	n	%
Figura ubicada en una línea de base	55	56,7
Figura ubicada en una superficie de base	42	43,3
Total	97	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados por cada indicador de la variable “Base de apoyo” indican que, del grupo de niños que dibujó una base de apoyo (13,7%), más de la mitad (56,7%) apoyó la figura humana sobre una línea base y el 43,3% sobre una superficie de base —la cual denota profundidad en el dibujo— (véanse los dibujos 45 y 46). Como se observa, es más frecuente que los niños representen la línea de base, lo que indica un avance en el desarrollo de la conciencia corporal y espacial. Sin embargo, son pocos los niños que realizan una superficie de base, que implica haber interiorizado relaciones espaciales más complejas como el concepto plano o de superficie (largo y ancho).

• Resultados de la variable “Base de apoyo” según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 28. Proporción de la base de apoyo, según modalidad de atención

Indicadores	IEI		PRONOEI	
	n	%	n	%
Figura humana que no se ubica en una base de apoyo	385	82,6	226	93,4*
Figura humana que se ubica en una base de apoyo	81	17,4*	16	6,6
Total	466	100,0	242	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 29. Proporción de la base de apoyo, según área geográfica y sexo

Base de apoyo	Urbano		Rural		Niña		Niño	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Figura humana que no se ubica en una base de apoyo	347	80,7	264	95,0*	320	86,5	291	86,1
Figura humana que se ubica en una base de apoyo	83	19,3*	14	5,0	50	13,5	47	13,9
Total	430	100,0	278	100,0	370	100,0	338	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados señalan que existe una mayor frecuencia de niños de IEI (17,4%), así como de zonas urbanas (19,3%), que ubican la figura humana en una base de apoyo —ya sea línea de base o superficie de base— respecto de los niños de PRONOEI y de zonas rurales. A partir de estos hallazgos se puede mencionar que, tanto en las IEI, como en las zonas urbanas, posiblemente se estén proponiendo, en mayor medida, actividades para reconocer el espacio, los objetos, las personas y al entorno en general, lo cual favorece el desarrollo corporal y espacial.

Es importante indicar que no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de la figura humana con base de apoyo según sexo (véase el cuadro 29).

Ejemplos del dibujo de la figura humana con base de apoyo (línea base y superficie de base)



Dibujo 45

En este dibujo se observa la representación de una línea de base sobre la cual se apoya la figura humana.



Dibujo 46

En este dibujo se observa la representación de una superficie de base, la cual denota profundidad, sobre la cual se encuentra apoyada la figura humana.

Conclusiones de los resultados del aspecto II “Uso del espacio en el dibujo de la figura humana”

En relación con el uso del espacio en el dibujo de la figura humana, los hallazgos permiten concluir que la mayoría de los niños dibuja la figura humana de tamaño regular (77,7%) —ni muy pequeña ni muy grande— y la ubica fuera de los extremos de la hoja de papel (87,4%). Ello podría indicar que se apropian del espacio gráfico de manera libre y segura y que probablemente sucede lo mismo con su desenvolvimiento en el espacio real en su vida cotidiana.

Asimismo, los hallazgos señalan que un grupo pequeño de niños (13,7%) ubica la figura humana en una base de apoyo, ya sea en una línea de base o en una superficie de base. Sin embargo, es importante considerar que un 5,9 % de niños ubica la figura humana en el borde inferior del papel con lo cual muestra de un modo tácito, la conciencia de la gravedad que posteriormente dará paso a la ubicación de la figura en una base de apoyo. En general, son pocos, los niños de la muestra que evidencian noción de la gravedad y muestran así una mayor toma de conciencia de las relaciones espaciales. La conciencia más avanzada de estas relaciones espaciales la muestran aquellos que ubican la figura humana en una superficie de base, dando cuenta de la noción de plano bidimensional (largo y ancho) junto con la de gravedad). Estos resultados llevan a considerar la necesidad de favorecer actividades psicomotoras que posibiliten mayor conciencia espacial.

Los resultados según estratos señalan que es más frecuente que los niños de IEI dibujen la figura humana de un tamaño regular (81,3%) que los niños de PRONOEI (70,7%). Aunque exista esta diferencia, tanto en IEI como en PRONOEI, es evidente que la mayoría de los niños que participó en el estudio produce figuras humanas de tamaño regular. Las diferencias por modalidad de atención también aparecieron en cuanto al dibujo de la figura humana apoyada sobre una base: los niños de IEI y de zonas urbanas fueron quienes, en

mayor proporción, dibujaron una base de apoyo. Este hallazgo podría indicar que en dichos centros educativos se fomenta, en mayor medida, el desarrollo corporal y espacial de los niños, a través del reconocimiento del espacio, de los objetos y de las personas.

Un resultado interesante fue que una mayor proporción de niños de PRONOEI (91,3%) haya ubicado la figura humana a 2 cm o más de los extremos y bordes del papel, que los de IEI (85,4%). Ello podría indicar que los niños de PRONOEI gozan de mayor libertad para apropiarse del espacio del que disponen.

4.1.3. Aspecto III: Coordinación visomotora

Mediante el estudio del aspecto “Coordinación visomotora” se buscó un acercamiento a la coordinación que enlaza el campo visual y la motricidad de la mano, es decir, a la manera de controlar los trazos al dibujar. Cabe señalar que este es un aspecto de la coordinación visomotora que se consideró importante porque desarrollar la coordinación ojo-mano es fundamental para el aprendizaje de la escritura. Así, se planteó observar la variable “Trazo”, la cual cuenta con un conjunto de indicadores.

4.1.3.1. Resultados de la variable “Trazo”

A continuación, se presenta la proporción de niños por cada indicador de la variable “Trazo” y luego la comparación de dichos indicadores según estratos.

Indicadores de la variable trazo:

- Dibuja la figura humana con trazo firme.
- Dibuja la figura humana con trazo fino.
- Colorea la figura humana dentro de los límites.
- No dibuja la figura humana con trazo firme.
- No dibuja la figura humana con trazo fino.
- No colorea la figura humana dentro de los límites.

Cuadro 30. Proporción de los indicadores trazo firme, trazo fino y formas coloreadas dentro de los límites

Indicadores	Presenta el indicador		No presenta el indicador		Total	
	n	%	n	%	n	%
Dibuja con trazo firme	629	88,8	79	11,2	708	100,0
Dibuja con trazo fino	238	33,6	470	66,4	708	100,0
Colorea dentro de los límites	560	79,1	148	20,9	708	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Los resultados indican que la mayoría de los niños (88,8%) realizó un trazo firme al momento de dibujar la figura humana, es decir, hizo trazos continuos, los cuales implicaron un adecuado control para realizar la actividad gráfica (véanse el cuadro 30 y los dibujos 47 y 48). De esta manera, se observa que probablemente la mayoría de los niños de la muestra del estudio cuenta con una adecuada coordinación óculo-manual y una capacidad suficiente de organización espacio temporal. Además, la mayoría puede ejecutar los movimientos precisos necesarios para realizar trazos firmes.

De igual manera, el 79,1% de los niños coloreó figuras cerradas respetando los límites de la línea o saliendo muy poco de ella en ciertas partes. Esto muestra que han desarrollado el freno inhibitorio, es decir, la capacidad para frenar su trazo ante un límite, lo cual da señal de un control motor voluntario. Dicho control puede haber sido ejercitado al realizar actividades para colorear dibujos o formas, tanto en la escuela como en el hogar, actividad que suele promoverse con frecuencia. Por ejemplo, se ofrecen al niño libros o fichas “para colorear”, es decir, dibujos elaborados sin pintar para que él los coloree, actividad gráfica que se constituye en “tarea” y cuya principal consigna es no salirse de la línea. Si bien es importante que los niños demuestren un buen control motor, lo más rico de la expresión gráfica durante la infancia está en la posibilidad de simbolizar las vivencias, ideas y sentimientos, y muchas veces el hecho de colorear sobre figuras ya establecidas podría limitar la expresión gráfica del niño, pese a que se ejercite el dominio motor.

Para el niño la actividad de colorear es y debiera seguir siendo una actividad con sentido, es decir, con fines expresivos y con significado. Por lo tanto, se debe evitar que durante la Educación Inicial la actividad de colorear se convierta en rutinaria, reducida a pintar figuras ya hechas. Además, si bien colorear dentro de los límites suele ser valorado en la Educación Inicial, no debería ser motivo de preocupación si el niño no lo hiciese de esa manera a la edad de cinco años.

Asimismo, los hallazgos del estudio indican que cerca de la tercera parte de la muestra (33,6%) dibujó con “trazo fino”. A partir de este tipo de trazo, se observó si el dibujo presentó detalles muy precisos y pequeños que impliquen un control manual segmentado (independencia de los dedos respecto de la mano) (Kellogg, 1987). Por ejemplo, el dibujo de dedos muy pequeños y definidos, ojos con pestañas, entre otros. El trazo fino se logra con una buena coordinación visomotora y suficiente precisión; estas dos características son prerequisites para el desarrollo de la escritura. La constatación de que el niño posee un trazo particularmente fino puede dar una señal de que, cuando menos a nivel motor, se encuentra preparado para el acercamiento a la escritura.

Ahora bien, aun cuando existe un grupo de niños que dibujó con trazo fino, la mayoría de ellos aún no lo hace (66,4%). En este sentido se puede decir que el proceso de independización de los segmentos del brazo y mano están en proceso o que falta enriquecer la percepción visual y la concentración. Para ello sería importante brindar oportunidades a los niños para desarrollar su percepción visual a través de lectura de imágenes, exploración de diversos materiales y dibujo frecuente de manera libre (por ejemplo, ir a un parque y proponerle a los niños que dibujen los árboles, las flores, las plantas, etc.), a fin de favorecer la producción de dibujos con detalles precisos y pequeños, tales como el dibujo de flores, aretes, etc. (véanse los dibujos 49 y 50). Con ello se promueve el desarrollo motor y la capacidad para representar, facetas que, como señala Ramírez (1989), deben ser estimuladas en las IEI y los PRONOEI.

Ejemplos de dibujos con trazo firme y tembloroso (no firme)



Dibujado 47

En este dibujo se observa que se muestra un trazo firme.



Dibujado 48

En este dibujo se observa un trazo tembloroso, es decir, no se presenta de manera firme.

Ejemplos de dibujos con trazo fino



Dibujado 49

En este dibujo se observa que se ha dibujado pestañas en la figura humana (dibujado de un niño).



Dibujado 50

En este dibujo se observa que se ha dibujado aretes a la figura humana (dibujado de una niña).

Ejemplos de formas coloreadas dentro de los límites



Dibujado 51

En este dibujo se observa que se ha coloreado las formas respetando sus límites.



Dibujado 52

En este dibujo también se observa que se ha coloreado las formas respetando sus límites.

- Resultados de los indicadores de la variable “Trazo” por modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 31. Proporción de los indicadores trazo firme y trazo fino, según modalidad de atención y área geográfica

Indicadores	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Presenta trazo firme	419	89,9	210	86,8	396	92,1*	233	83,8
No presenta trazo firme	47	10,1	32	13,2	34	7,9	45	16,2*
Presenta trazo fino	167	35,8	71	29,3	169	39,3*	69	24,8
No presenta trazo fino	299	64,2	171	70,7	261	60,7	209	75,2*

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 32. Proporción de los indicadores trazo firme y trazo fino, según sexo

Indicadores	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Presenta trazo firme	333	90,0	296	87,6
No presenta trazo firme	37	10,0	42	12,4
Presenta trazo fino	134	36,2	104	30,8
No presenta trazo fino	236	63,8	234	69,2

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro 31, hay una mayor frecuencia de niños de IEI y PRONOEI de zona urbana que dibujan la figura humana con un trazo firme (92,1%) en comparación con los niños de IEI y PRONOEI de zona rural (83,8%). No obstante, tanto las IEI/PRONOEI de zona urbana como rural presentan un porcentaje elevado de niños que dibujan la figura humana con trazo firme.

Asimismo, en relación con el dibujo de la figura humana con un trazo fino, existen diferencias significativas entre los niños de IEI y PRONOEI de zonas urbanas (39,3%) y rurales (24,8%), a favor de las primeras. De esta manera, es más frecuente que los niños de IEI y PRONOEI de zona urbana realicen dibujos con trazos firmes y finos que los de zona rural. Ello evidencia la necesidad de enriquecer la percepción y la expresión gráfica de los niños en las IEI y PRONOEI de zonas rurales.

Vale indicar que no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de la figura humana con trazo fino y firme según modalidad de atención y sexo (véanse los cuadros 31 y 32).

Conclusiones de los resultados del aspecto III “Coordinación visomotora”

Los resultados permiten concluir que la mayoría de los niños dibuja la figura humana con un trazo firme (88,8%) y formas coloreadas dentro de sus límites (79,1%). Ello indica que, probablemente, la mayoría de los niños de la muestra cuenta con una adecuada coordinación óculo-manual, adecuada organización espacio temporal, movimientos precisos y dominio del freno inhibitorio para realizar trazos firmes y colorear dentro de los límites.

Pese a que la mayoría de los niños realiza trazos firmes y colorea dentro de los límites, solo la tercera parte (33,6%) dibuja con un trazo fino. Ello indica que más de la mitad de los niños aún no produce dibujos con detalles precisos y pequeños. En este sentido, es importante que los niños dibujen de manera libre y realicen actividades con materiales como punzones, cuentas, títeres, instrumentos musicales con cuerdas, etc. para ejercitar el movimiento de los dedos y las manos, y no necesariamente limitarse a ofrecer tareas repetitivas o ejercicios de planas para entrenar la motricidad fina. Cabe señalar que mediante la expresión gráfica se promueve el desarrollo motor y la capacidad para representar, facetas que son la base para otros aprendizajes, tales como la lectura y la escritura.

Sobre las diferencias en relación con el trazo firme y fino por área geográfica, se encontró ventaja en los niños que asisten a las IEI y los PRONOEI de zonas urbanas. En este sentido, se necesita que en las IEI y PRONOEI de zonas rurales se fomente con mayor frecuencia, como se mencionó anteriormente, la expresión gráfica y las actividades psicomotoras con el acompañamiento de la docente y la promotora.

4.2. Resultados de la actividad “La tarjeta especial”

A través del estudio de la actividad “La tarjeta especial” se buscó identificar qué dibujan los niños, además de la figura humana, y qué contextos se reconocen en sus dibujos, los recursos espaciales utilizados, la acción y movimiento del dibujo, y el uso del color. Además, se pretende identificar el nivel de desarrollo del dibujo infantil en el que se encuentran los niños.

Como se mencionó anteriormente, para la observación de los dibujos de la actividad “La tarjeta especial”, se tuvieron en cuenta cuatro aspectos a estudiar: **Representación figurativa**, **Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales**, **Representación de la acción y movimiento**, y **Color**¹⁶. Para cada uno de los aspectos se establecieron variables e indicadores. En los siguientes acápites se presentan los resultados.

¹⁶ Véase la matriz con aspectos, variables e indicadores de las producciones de la actividad “La tarjeta especial” en este documento.

4.2.1. Aspecto I: Representación figurativa

El estudio del aspecto “Representación figurativa” buscó reconocer los símbolos gráficos que dibujan los niños, y vincularlos con el nivel de desarrollo del dibujo infantil. Los hallazgos del aspecto señalado se muestran según cada variable y sus respectivos indicadores. Las variables de este aspecto son “**Símbolos gráficos**” y “**Contextos reconocibles**”. A continuación, se presentan los resultados de la primera variable.

4.2.1.1. Resultados de la variable “Símbolos gráficos”

Primero, se presentan los resultados generales de la variable “Símbolos gráficos” según cada indicador propuesto. Luego, se muestran los hallazgos por cada indicador y, finalmente, la comparación de los resultados por estratos.

Indicadores de la variable Símbolos gráficos:

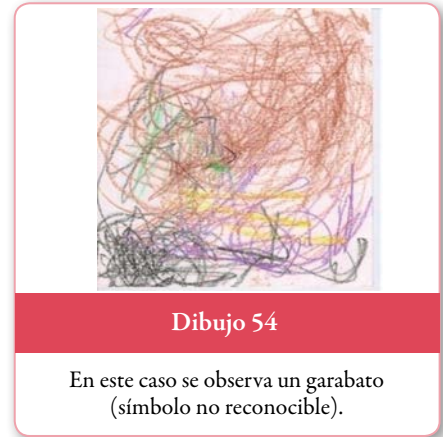
- Dibuja garabatos (símbolos no reconocibles).
- Dibuja figuras geométricas.
- Dibuja personas.
- Dibuja fauna.
- Dibuja flora.
- Dibuja fenómenos y elementos de la naturaleza.
- Dibuja construcciones.
- Dibuja objetos.
- Dibuja símbolos convencionales.

Los hallazgos del estudio muestran que el 88,6% de niños dibujaron símbolos gráficos que se pudieron reconocer (véase el dibujo 53). En este sentido, este grupo de niños cuenta con cierto dominio del espacio y con capacidad para producir iconogramas (representar). Además, se encuentran en el nivel iconográfico, es decir, crean símbolos gráficos equivalentes a los seres (personas, animales, etc.) y a los objetos de la realidad. Para autores como Lurcat (1980) y Martínez (2004), entre los cuatro y cinco años, los niños representan formas y figuras cuyo contenido se va haciendo progresivamente identificable por los adultos.

Cabe indicar que el 11,4% de los niños dibujó símbolos no reconocibles, tales como los garabatos (véase el dibujo 54) u otros que un adulto no puede distinguir. Como se mencionó anteriormente, cuando un niño de cinco años aún realiza garabatos, sería recomendable observar y relacionar su expresión gráfica con otros aspectos de su desarrollo.

Respecto de la diferencia por estratos, se encontró que es más frecuente que los niños de IEI (90,9%) dibujen símbolos reconocibles que los niños de PRONOEI (83,6%). Además, hay una mayor proporción de niños de zonas urbanas (91,2%) que dibujan símbolos reconocibles que los de zonas rurales (83,7%), y una mayor frecuencia de niñas (91,3%) en comparación con los niños (85,8%). Es posible que los niños de IEI y de las zonas urbanas tengan mayores oportunidades para expresarse gráficamente, con lo que se contribuye en la evolución de su dibujo.

Ejemplos de dibujos de símbolos gráficos reconocibles y no reconocibles



- Resultados de los indicadores de la variable “Símbolos gráficos” reconocibles

Cuadro 33. Proporción de los indicadores de la variable “Símbolos gráficos” reconocibles

Símbolos gráficos	Dibuja		No dibuja		Total	
	n	%	n	%	n	%
Personas	494	66,8	246	33,2	740	100,0
Objetos (pelotas, mesas, sillas, casas, etc.)	239	32,3	501	67,7	740	100,0
Símbolos convencionales (cruz, aspa, etc.)	221	29,9	519	70,1	740	100,0
Fenómenos de la naturaleza (arco iris, nubes, lluvia, sol, etc.)	190	25,7	550	74,3	740	100,0
Flora (árboles, flores, etc.)	165	22,3	575	77,7	740	100,0
Construcciones (casas, puentes, iglesias, etc.)	144	19,5	596	80,5	740	100,0
Fauna (gatos, pollos, etc.)	115	15,5	625	84,5	740	100,0
Figuras geométricas (círculos, cuadrados, triángulos, etc.)	86	11,6	654	88,4	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Entre los símbolos gráficos reconocibles que los niños representaron en la actividad “La tarjeta especial”, se encontró una mayor frecuencia del dibujo de personas (66,8%) —véase el dibujo 55— y de objetos (32,3%) —véase el dibujo 56—.

Como se observa, la figura humana ha sido un símbolo recurrente en los dibujos de los niños. Al respecto, Martínez (2004) indica que el símbolo humano es un referente nominal que directa o indirectamente significa la identidad propia. Cada vez que el niño dibuja una persona es una nueva oportunidad de percibirse a sí mismo y de ratificar sus propios rasgos físicos. En este sentido, probablemente la mayoría dibujó personas con el fin de representarse a sí mismos. El dibujo de objetos, tales como pelotas, mesas, sillas y casas podría reflejar qué fue lo que más llamó la atención a los niños durante las actividades del Estudio de Educación Inicial —por ejemplo, el uso de pelotas en la actividad “Tiro al blanco” (en la cual se utilizaron pelotas de trapo) o el uso de sillas para la actividad “Pasemos por el camino” (en la cual se utilizaron sillas o mesas, sogas y cintas)—.

Respecto del dibujo de otros símbolos gráficos reconocibles, se han encontrado particularmente aquellos relacionados con los símbolos convencionales (29,9%) —flechas, equis—, los fenómenos de la naturaleza (25,7%) —véase el dibujo 57—, flora (22,3%) —véase el dibujo 58—, construcciones (19,5%) —véase el dibujo 59— y fauna (15,5%) —véase el dibujo 60— y figuras geométricas (11,6%).

Dibujar símbolos convencionales, tales como la cruz o el aspa, podría indicar el interés de los niños por resaltar la actividad de “Tiro al blanco” —en la que los niños tenían que tirar la pelota en un punto fijo en la pared, el cual se encontraba marcado con un “aspa”—. Asimismo, el dibujo de fenómenos de la naturaleza o de elementos de flora y de fauna podría demostrar el interés de los niños por los elementos de la naturaleza, tales como el sol, el arco iris, las nubes, entre otros, a fin de observarlos, comprenderlos, representarlos y relacionarse con ellos.

Igualmente, como se indicó, cerca de la quinta parte de los niños (19,5%) dibujó construcciones, tales como casas, puentes, iglesias, entre otros. Martínez indica que “la casa es el primer contexto que el niño experimenta y está ligado a conceptos como familia, clan, seguridad, dependencia e intercambio, entre otros” (2004, p. 117). Asimismo, probablemente, los niños dibujaron figuras geométricas (tales como círculos, cuadrados, entre otros) porque dichas figuras se asocian con el uso de bloques lógicos con formas de círculos, cuadrados o triángulos que formaron parte de las actividades de Matemática del Estudio de Educación Inicial¹⁷; estos bloques lógicos se utilizan en las aulas del nivel inicial y son conocidos por ellos.

A partir de estos hallazgos se puede indicar que los niños de la muestra del estudio han representado una diversidad de símbolos gráficos. Es importante resaltar que según Lurcat (1980), entre los cinco y seis años, los niños dibujan diversos temas, tales como la figura humana —el tema más frecuente—, pero de igual manera se representa la fauna —por ejemplo, perros, gatos, mariposas, sapos, peces, entre otros—. Además, dibujan flora —árboles, flores, etc.—. Otros símbolos frecuentes son los fenómenos de la naturaleza —como el sol, la luna, el cielo, la montaña— y construcciones —como los puentes y otros—.

¹⁷ En el Estudio de Educación Inicial se utilizaron materiales concretos para las actividades de Matemática, tales como bloques lógicos con formas de cuadrados, círculos, triángulos y rectángulos.

Ejemplos de dibujos de símbolos gráficos reconocibles: figura humana, objetos, fenómenos de la naturaleza, flora, construcciones y fauna



Dibujado 55

En este dibujo se observa que el niño dibujó una figura humana.



Dibujado 56

En este caso se observa el dibujo de objetos, tales como las pelotas y una silla.



Dibujado 57

Se observa que se representó la lluvia, el arco, el sol y las nubes (fenómenos de la naturaleza).



Dibujado 58

En este caso se observa que se ha dibujado una flor (flora).



Dibujado 59

Se observa que se ha dibujado una construcción: una casa



Dibujado 60

En este caso se observa que se ha dibujado un ave (fauna).

• Resultados de la variable “símbolos gráficos” por modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 34. Proporciones del indicador “Dibuja personas” según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja personas	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	363	70,6*	131	58,0	345	70,7*	149	59,1
No dibuja	151	29,4	95	42,0*	143	29,3	103	40,9*
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 35. Proporciones del indicador “Dibuja personas”, según sexo

Dibuja personas	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	270	69,4	224	63,8
No dibuja	119	30,6	127	36,2
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 34, se observan diferencias significativas entre los niños que dibujaron personas y entre los que no lo hicieron según la modalidad de atención y área geográfica. El 70,6% de los niños de IEI dibujó personas, mientras que en el caso de los PRONOEI este porcentaje fue de 58%. Además, hay una mayor frecuencia de niños de PRONOEI que no dibujó personas (42%) en comparación con los de IEI (29,4%).

En cuanto a las diferencias por área geográfica, se encontró que una mayor proporción de niños de zonas urbanas (70,7%) dibujó personas en comparación con la proporción de niños de zonas rurales (59,1%). Asimismo, se halló que una mayor proporción de niños de zonas rurales no dibujaron personas (40,9%) en comparación con los de zonas urbanas (29,3%). Sería interesante indagar acerca de las razones por las cuales existen estas diferencias en relación con el dibujo de personas. Estos resultados coinciden con los del dibujo de la figura humana de la actividad “Yo soy”; estos últimos resultados evidenciaron diferencias significativas a favor de las IEI y de las IEI/PRONOEI de zonas urbanas. Así, probablemente en estas se esté promoviendo de diferente manera el desarrollo del esquema corporal y su representación a través del dibujo.

Cabe señalar que no se hallaron diferencias significativas según el sexo (véase el cuadro 35).

Cuadro 36. Proporciones del indicador “Dibuja objetos”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja objetos	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	170	33,1	69	30,5	161	33,0	78	31,0
No dibuja	344	66,9	157	69,5	327	67,0	174	69,0
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 37. Proporciones del indicador “Dibuja objetos”, según sexo

Dibuja objetos	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	122	31,4	117	33,3
No dibuja	267	68,6	234	66,7
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En los cuadros 36 y 37 se observa que, en las IEI, PRONOEI, y en las IEI/PRONOEI de zonas urbanas y rurales, los porcentajes, respecto del dibujo de objetos, son parecidos. Lo mismo sucede en relación con las niñas y los niños. Es decir, no existen diferencias significativas por modalidad de atención, área geográfica ni por sexo en cuanto al dibujo de objetos.

Cuadro 38. Proporciones del indicador “Dibuja símbolos convencionales”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja símbolos convencionales	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	161	31,3	60	26,5	144	29,5	77	30,6
No dibuja	353	68,7	166	73,5	344	70,5	175	69,4
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 39. Proporciones del indicador “Dibuja símbolos convencionales”, según sexo

Dibuja símbolos convencionales	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	111	28,5	110	31,3
No dibuja	278	71,5	241	68,7
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

De la misma manera que en el caso del dibujo de objetos, se observa que, en relación con el dibujo de símbolos convencionales, no existen diferencias significativas según modalidad de atención, área geográfica ni por sexo (véanse los cuadros 38 y 39).

Cuadro 40. Proporciones del indicador “Dibuja fenómenos de la naturaleza”, según modalidad de atención y área geográfica

Fenómenos de la naturaleza	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	156	30,4*	34	15,0	143	29,3*	47	18,7
No dibuja	358	69,6	192	85,0*	345	70,7	205	81,3*
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Cuadro 41. Proporciones del indicador “Dibuja fenómenos de la naturaleza”, según sexo

Fenómenos de la naturaleza	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	117	30,1*	73	20,8
No dibuja	272	69,9	278	79,2*
Total	389	100,0	351	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

En los cuadros 40 y 41 se observa una mayor proporción de niños de IEI (30,4%) que representó fenómenos de la naturaleza, en comparación con los niños de PRONOEI (15%). Es más frecuente que las niñas y los niños de zonas urbanas (29,3%) y las niñas (30,1%) representen fenómenos de la naturaleza. Resultaría interesante investigar las razones por las cuales los niños con estas características manifestaron un mayor interés por representar fenómenos de la naturaleza.

Cuadro 42. Proporciones del indicador “Dibuja flora”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja flora	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	134	26,1*	31	13,7	117	24,0	48	19,0
No dibuja	380	73,9	195	86,3*	371	76,0	204	81,0
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 43. Proporciones del indicador “Dibuja flora”, según sexo

Dibuja flora	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	102	26,2*	63	17,9
No dibuja	287	73,8	288	82,1*
Total	389	100,0	351	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En los cuadros 42 y 43 se muestran diferencias significativas en cuanto al dibujo de flora según modalidad de atención y sexo. Así, existe una mayor proporción de niñas y niños de IEI (26,1%) en comparación con los de PRONOEI (13,7%) que dibujó flora.

Respecto de las diferencias por sexo, se encontró que existe una mayor proporción de niñas (26,2%) que dibuja flora en comparación con los niños (17,9%). Sería importante indagar las razones por las cuales existe dicha diferencia en el caso del dibujo de flora —árboles, flores, etc.—.

Es importante mencionar que no se evidenciaron diferencias significativas de acuerdo con el área geográfica (véase el cuadro 42).

Cuadro 44. Proporciones del indicador “Dibuja construcciones”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja construcciones	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	108	21,0	36	15,9	108	22,1*	36	14,3
No dibuja	406	79,0	190	84,1	380	77,9	216	85,7*
Total	514	100,0	226	100,0	252	100,0	488	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 45. Proporciones del indicador “Dibuja construcciones”, según sexo

Dibuja construcciones	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	74	19,0	70	19,9
No dibuja	315	81,0	281	80,1
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 44 se observa una mayor proporción de niños de zonas urbanas (22,1%) que representó construcciones, en comparación con los niños de zonas rurales (14,3%). Es importante indicar que no se hallaron diferencias significativas respecto del dibujo de construcciones según modalidad de atención y sexo (véanse los cuadros 44 y 45).

Cuadro 46. Proporciones del indicador “Dibuja fauna”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja fauna	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	81	15,8	34	15,0	78	16,0	37	14,7
No dibuja	433	84,2	192	85,0	410	84,0	215	85,3
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Cuadro 47. Proporciones del indicador “Dibuja fauna”, según sexo

Dibuja fauna	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	58	14,9	57	16,2
No dibuja	331	85,1	294	83,8
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

En los cuadros 46 y 47 se observa que no existen diferencias significativas por modalidad de atención, área geográfica ni por sexo en cuanto al dibujo de fauna.

Cuadro 48. Proporciones del indicador “Dibuja figuras geométricas”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja figuras geométricas	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	56	10,9	30	13,3	49	10,0	37	14,7
No dibuja	458	89,1	196	86,7	439	90,0	215	85,3
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 49. Proporciones del indicador “Dibuja figuras geométricas”, según sexo

Dibuja figuras geométricas	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	51	13,1	35	10,0
No dibuja	338	86,9	316	90,0
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

De la misma manera que para el caso del dibujo de fauna, se observa que, en relación con el dibujo de figuras geométricas, no se evidencian diferencias significativas según modalidad de atención, área geográfica ni por sexo (véanse los cuadros 48 y 49).

En general, se observa que los niños de IEI, PRONOEI, y de zonas urbanas y rurales dibujan más símbolos gráficos de personas y objetos. Existen diferencias a favor de las IEI y de las zonas urbanas respecto del dibujo de personas, flora y fenómenos de la naturaleza. Probablemente en dichos centros educativos se esté brindando mayores oportunidades para observar y representar figuras humanas y elementos de la naturaleza.

4.2.1.2. Resultados de la variable “Contextos reconocibles”

A continuación, se presentan los resultados de la variable “Contextos reconocibles” según cada indicador propuesto.

Indicadores de la variable “Contextos reconocibles”:

- Dibuja símbolos gráficos relacionados con la familia.
- Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades en la escuela.
- Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades fuera de la escuela y del hogar.
- No dibuja contextos reconocibles.

De un total de 740 niños, fueron 523 los que representaron contextos reconocibles —los que constituyen un 70,7% del total—, mientras que 217 niños (29,3%) no lo hicieron. Los resultados indican que la mayoría de los niños (70,7%) dibuja contextos que se pueden reconocer por sí solos o con el apoyo de la explicación verbal de los niños. De esta manera, la mayoría de los niños relaciona distintos símbolos para elaborar un contexto coherente e integrado en el que puede “suceder algo”, tal como el de una familia o el de una escuela. La elaboración de un contexto puede indicar una adecuada adaptación al entorno y conciencia del espacio. Al respecto, Martínez (2004) señala que este grupo de niños cuenta con la capacidad para relacionar y distribuir los iconogramas de manera ordenada.

Cuadro 50. Proporción de los indicadores de la variable “Contextos reconocibles”

Contextos reconocibles	Dibuja		Dibuja (se consideró la explicación del niño)		No dibuja		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Símbolos gráficos relacionados con actividades de la escuela	24	3,2	342	46,2	374	50,5	740	100,0
Símbolos gráficos relacionados con el campo (fuera de la escuela y del hogar)	124	16,8	33	4,5	583	78,8	740	100,0
Símbolos gráficos relacionados con la ciudad (fuera de la escuela y del hogar)	6	0,8	13	1,8	721	97,4	740	100,0
Símbolos gráficos relacionados con la familia	5	0,7	40	5,4	695	93,9	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

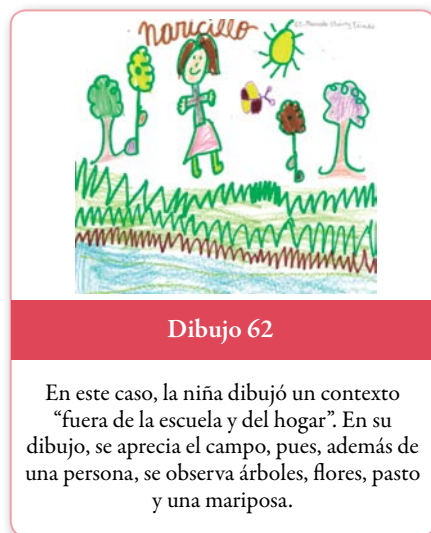
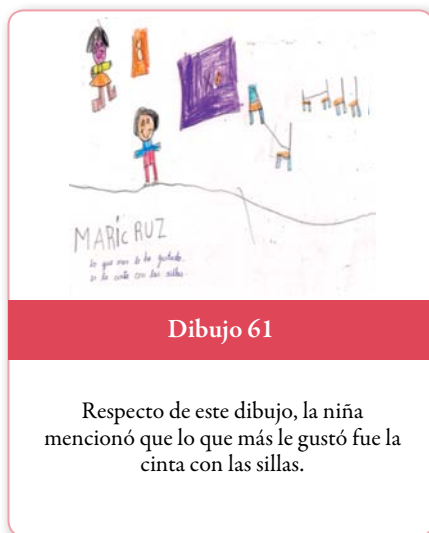
Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro 50, de los niños que dibujaron contextos reconocibles, cerca de la mitad (46,2%), considerando la explicación verbal del niño, realizó dibujos que se pueden relacionar con el ámbito de la escuela. Como se indicó, en las actividades del Estudio de Educación Inicial, se utilizaron materiales como sillas, sogas, pelotas, entre otros; en este sentido, dichos símbolos fueron considerados como relacionados con actividades de la escuela. Posiblemente, los niños que dibujan elementos relacionados a la escuela se adecuaron de mejor manera a la consigna, en la que se les pidió que dibujaran las actividades que más les había gustado hacer durante el Estudio de Educación Inicial. Esas actividades fueron llevadas a cabo en el contexto escolar. En el dibujo 63 se observa que el niño ha representado las actividades del Estudio en un contexto escolar.

Es importante considerar que el 16,8% de los niños dibujó figuras relacionadas con el campo. Ello se puede deber a que a dichos niños les interesa resaltar el campo, en el cual probablemente viven o al cual visitan con frecuencia.

Asimismo, se observan proporciones pequeñas de niños que, considerando la explicación verbal que dieron, dibujaron símbolos gráficos relacionados con el campo (4,5%) y con la familia (5,4%). Probablemente, la relación entre estos símbolos fue un poco difícil de reconocer por el adulto; por ello, se tuvo que recurrir a la explicación que le dio el niño a la aplicadora durante la actividad “La tarjeta especial”.

Ejemplos de contextos reconocibles



- Resultados de la variable “Contextos reconocibles”, según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 51. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la escuela”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja símbolos gráficos relacionados con la escuela	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	22	4,3*	2	0,9	18	3,7	6	2,4
Dibuja (se considera explicación del niño)	247	48,1	95	42,0	233	47,7	109	43,3
No dibuja	245	47,7	129	57,1*	237	48,6	137	54,4
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 52. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la escuela”, según sexo

Dibuja símbolos gráficos relacionados con la escuela	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	11	2,8	13	3,7
Dibuja (se considera explicación del niño)	175	45,0	167	47,6
No dibuja	203	52,2	171	48,7
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados señalan diferencias significativas respecto del dibujo de contextos relacionados con actividades escolares, según modalidad de atención. Así, es más frecuente que los niños de IEI (4,3%) dibujen figuras relacionadas con las actividades escolares, sin necesidad de contar con la explicación acerca del dibujo, en comparación con los niños de PRONOEI (0,9%). Además, existe una menor proporción de niños de IEI (47,7%) que no dibujó símbolos relacionados con la escuela si la comparamos con los de PRONOEI (57,1%). Es importante resaltar que no se evidenciaron diferencias significativas entre los niños de IEI y PRONOEI en relación con el dibujo de contextos educativos considerando la explicación verbal de los niños. Probablemente, los niños de IEI tuvieron un mayor interés en resaltar las actividades realizadas en su institución durante los días de aplicación de las pruebas del Estudio de Educación Inicial.

Vale indicar que no existen diferencias significativas en relación con el dibujo de contextos vinculados a actividades escolares según el sexo (véase el cuadro 52).

Cuadro 53. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con el campo” (fuera de la escuela y hogar), según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja símbolos relacionados con el campo	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	106	20,6*	18	8,0	100	20,5*	24	9,5
Dibuja (se considera explicación del niño)	23	4,5	10	4,4	17	3,5	16	6,3
No dibuja	385	74,9	198	87,6*	371	76,0	212	84,1*
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 54. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con el campo”, según sexo

Dibuja símbolos relacionados con el campo	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	71	18,3	53	15,1
Dibuja (se considera explicación del niño)	22	5,7	11	3,1
No dibuja	296	76,1	287	81,8
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados, respecto del dibujo de símbolos relacionados con el campo, señalan que existen diferencias por modalidad de atención y área geográfica. En el cuadro 53 se indica que hay una mayor frecuencia de niños de IEI (20,6%) que dibuja contextos fuera de la escuela y del hogar, tales como el campo, respecto de los de PRONOEI (8%). Asimismo, hay una mayor proporción de niños de PRONOEI (87,6%) que no dibujaron símbolos relacionados con el campo que los de IEI (74,9%). En relación con el área geográfica, se encontró un mayor porcentaje de niños de zonas urbanas (20,5%) que dibujó símbolos relacionados con el campo, en comparación con los de zonas rurales (9,5%). En este sentido, también se muestra una mayor frecuencia de niños de zonas rurales (84,1%) que no dibujó contextos relacionados con el campo, comparada con los niños de zonas urbanas (76%).

Cabe señalar que no se hallaron diferencias significativas respecto del dibujo de símbolos relacionados con el campo según el sexo (véase el cuadro 54).

Cuadro 55. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la ciudad” (fuera de la escuela y hogar), según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja símbolos relacionados con la ciudad	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	5	1,0	1	0,4	5	1,0	1	0,4
Dibuja (se considera explicación del niño)	6	1,2	7	3,1	9	1,8	4	1,6
No dibuja	503	97,9	218	96,5	474	97,1	247	98,0
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Cuadro 56. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la ciudad” (fuera de la escuela y hogar), según sexo

Dibuja símbolos relacionados con la ciudad	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	2	0,5	4	1,1
Dibuja (se considera explicación del niño)	3	0,8	10	2,8*
No dibuja	384	98,7*	337	96,0
Total	389	100,0	351	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 56 se observa que existe una mayor frecuencia de niños (2,8%) que, considerando la explicación verbal que dieron, dibujaron símbolos relacionados con la ciudad, en comparación con las niñas (0,8%). Además, como se observa, hay una mayor proporción de niñas (98,7%) que no dibujó símbolos relacionados con la ciudad en comparación con los niños (96%).

Es importante señalar que no se hallaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de símbolos gráficos relacionados con la ciudad según la modalidad de atención y el área geográfica (véase el cuadro 55).

Cuadro 57. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la familia”, según modalidad de atención y área geográfica

Dibuja símbolos relacionados con la familia	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja	3	0,6	2	0,9	3	0,6	2	0,8
Dibuja (se considera explicación del niño)	21	4,1	19	8,4*	28	5,7	12	4,8
No dibuja	490	95,3*	205	90,7	457	93,6	238	94,4
Total	514	100,0	226	100,0	488	100,0	252	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 58. Proporciones del indicador “Símbolos gráficos relacionados con la familia”, según sexo

Dibuja símbolos relacionados con la familia	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja	2	0,5	3	0,9
Dibuja (se considera explicación del niño)	24	6,2	16	4,6
No dibuja	363	93,3	332	94,5
Total	389	100,0	351	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

En el cuadro 57 se observa que hay una mayor proporción de niños (8,4%) de PRONOEI que, considerando la explicación verbal que dieron, dibujaron símbolos relacionados con la familia, en comparación con los niños de IEI (4,1%). Asimismo, hay una mayor frecuencia de niños de IEI (95,3%) que no dibujó un contexto familiar, en comparación con los de PRONOEI (90,7%). Sería interesante indagar por qué existe esta diferencia.

Cabe señalar que no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de símbolos gráficos relacionados con la familia según área geográfica y sexo (véanse los cuadros 57 y 58).

Conclusiones de los resultados del aspecto I “Representación figurativa”

Los hallazgos del estudio muestran que la mayoría (88,6%) de niños elaboró símbolos gráficos que se identificaron por sí solos, lo cual indica que han desarrollado la función simbólica y cuentan con habilidades motoras para la representación. Se muestra así, que estos niños se encuentran en la etapa iconográfica señalada por Martínez (2004). Para

autores como Lurcat (1980) y Martínez (2004), entre cuatro y cinco años, los niños representan formas y figuras cuyo contenido se va haciendo progresivamente reconocible.

Asimismo, entre los símbolos gráficos representados en “La tarjeta especial”, se encontró una mayor proporción de dibujos de personas (66,8%) y objetos (32,3%). De acuerdo con Estrada (1991), el dibujo de la figura humana suele ser uno de los iconogramas favoritos de los niños, a través de los cuales se representan a sí mismos.

Las diferencias que se presentan con mayor frecuencia en cuanto al dibujo de símbolos gráficos se dan respecto de la modalidad de atención y el área geográfica. En las IEI hay más presencia del dibujo de personas, flora y fenómenos de la naturaleza. Además, existen diferencias respecto del dibujo de personas, construcciones y fenómenos de la naturaleza a favor de las zonas urbanas. Cabe señalar que las niñas dibujan con más frecuencia flora y fenómenos de la naturaleza en comparación con los niños. En general, se observa que en las IEI y las IEI/PRONOEI de zonas urbanas se dibujan símbolos gráficos reconocibles con mayor frecuencia.

La mayoría de los niños dibujaron contextos que se pudieron reconocer (70,7%) por sí mismos o con el apoyo de la explicación de los niños. De todos los niños que dibujaron símbolos gráficos asociados a un contexto, cerca de la mitad (46,2%) realizó dibujos que se pueden relacionar con la escuela (con el apoyo de la explicación de los niños) —dibujos en los que se incluyeron elementos como carpetas, mesas, pizarras—. Ello significa que respondieron a la consigna de dibujar las actividades que más les había gustado hacer durante el Estudio de Educación Inicial, las cuales se realizaron en las instalaciones de las IEI o en los PRONOEI. Las diferencias que destacan son las que se deben a la modalidad de atención. Hay una mayor proporción de niños de IEI que dibuja símbolos relacionados con la escuela, con el campo y con la familia, en comparación con los de PRONOEI.

La construcción gráfica de un contexto supone relacionar distintos símbolos para elaborar un contexto coherente e integrado en el que puede “suceder algo”, tal como el contexto de una familia o de una escuela. Por los resultados obtenidos se observa que una proporción considerable de dibujos de la muestra se pueden asociar a un contexto y para ello, se necesita conciencia de las relaciones espaciales. Sin embargo, no todo ese grupo se encuentra aun en la fase iconográfica contextual señalada por Martínez, pues en algunos casos el contexto se observa por asociación y no por el ordenamiento lógico de los seres y objetos, a través de recursos evidentes de representación espacial.

Es importante resaltar que se presentan diferencias significativas respecto de la modalidad de atención. Así, se presenta una mayor frecuencia de niños de IEI que dibujan contextos relacionados con la escuela, con el campo, con la ciudad (con el apoyo de la explicación del niño) y con la familia (con el apoyo de la explicación del niño).

4.2.2. Aspecto II: Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales

El aspecto “Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales” observó cómo los niños organizan el espacio y representan las relaciones espaciales en sus dibujos. Es decir, mediante este aspecto se analizaron los recursos que poseen los niños para representar y organizar el espacio en el dibujo.

Los resultados de dicho aspecto se muestran de acuerdo con la variable “**Recursos de representación espacial**” y sus respectivos indicadores. Los indicadores propuestos fueron los siguientes: dibuja transparencias, topogramas, abatimiento, línea de base, superficie de base y laberintos. Cabe recordar la definición de cada indicador¹⁸.

*Definición de los indicadores de la variable “Recursos de representación espacial”

- ✓ **Dibuja transparencias:** representa el exterior y el interior de un símbolo gráfico. Por ejemplo, se pueden observar partes del cuerpo humano a través de la ropa.
- ✓ **Dibuja topogramas:** muestra un elemento figurativo unido a su contexto en un mismo concepto, denotando las nociones dentro y fuera. Por ejemplo, peces en una pecera.
- ✓ **Dibuja abatimiento:** representa partes de un objeto que no necesariamente se ven y que se encuentran en otro plano.
- ✓ **Dibuja línea de base:** línea recta o curva que sirve como base o piso para los dibujos.
- ✓ **Dibuja superficie de base:** base de apoyo con dos dimensiones: largo y ancho. Representa una superficie que da la idea de una base ancha que connota profundidad.
- ✓ **Dibuja laberinto:** representa trayectorias o recorridos sobre la base de líneas.
- ✓ **No dibuja recursos de representación espacial.**

4.2.2.1. Resultados de la variable “Recursos de representación espacial”

Los resultados señalan que el 41,4% de los niños de la muestra utilizó uno o más de los recursos espaciales en sus dibujos —topogramas, líneas de base, superficies de base, transparencias, abatimientos y laberintos—. Ello puede indicar que un porcentaje importante de niños de la muestra podrían contar con algunos recursos para representar las relaciones espaciales entre seres y objetos y organizar los símbolos en el espacio bidimensional. A continuación se presentan los resultados de cada indicador propuesto de la variable “Recursos de representación espacial”.

¹⁸ La definición de cada indicador de la variable “Recursos de representación espacial” también se puede encontrar en la fundamentación de los aspectos para el análisis de las producciones gráfica de la actividad “La tarjeta espacial”.

Cuadro 59. Proporción del uso de recursos de representación espacial

Recursos de representación espacial	Se dibuja		No se dibuja		Total	
	n	%	n	%	n	%
Topogramas	128	17,3	612	82,7	740	100,0
Línea de base	119	16,1	621	83,9	740	100,0
Superficie de base	79	10,7	661	89,3	740	100,0
Transparencias	35	4,7	705	95,3	740	100,0
Abatimiento	26	3,5	714	96,5	740	100,0
Laberinto	10	1,4	730	98,6	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro 59, el recurso para la representación espacial que se ha utilizado con mayor frecuencia es el topograma (17,3%) —véanse los dibujos 64 y 65—. Aunque la proporción de niños que utilizó el topograma en su dibujo sea baja, haber utilizado este recurso espacial implica el conocimiento del espacio de adentro y del espacio de afuera; este conocimiento puede haberse internalizado por el reconocimiento de ciertas nociones de espacio en la vida cotidiana, tales como “dentro de la casa y fuera de la casa” y “dentro de la escuela y fuera de la escuela”. Dicho conocimiento se desarrolla mediante las experiencias cinestésicas y motoras.

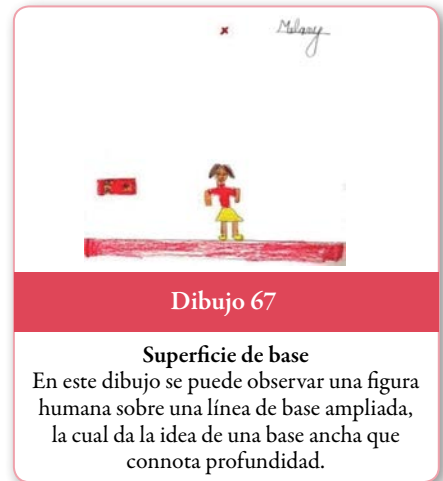
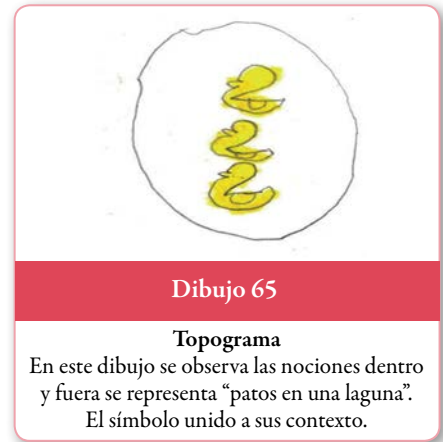
Asimismo, un porcentaje parecido al uso de topogramas es el de uso de la línea de base (16,1%) —véase el dibujo 66— para apoyar los símbolos gráficos. Dicho grupo, probablemente, cuenta con una adecuada observación del entorno y ubicación de sí mismo para dibujar la línea base. En esta línea, Martínez manifiesta que para algunos autores como Lowenfeld y Brittain, “la línea de base es un indicio de que el niño se ha dado cuenta de la relación entre él y su ambiente” (Martínez, 2004, p. 127). De la misma manera, el uso de la línea de base implica el desarrollo de capacidades relacionadas a la ubicación en el aquí, en este lugar y el ahora, aspectos importantes para la atención y concentración en las tareas educativas (Stokoe, 1976).

Cabe mencionar que existe un grupo pequeño de niños que utiliza superficie de base (10,7%) —véase el dibujo 67—. Dicha superficie de base representa un plano, ya no solo una línea, connotando profundidad en el dibujo. Para dibujar la superficie de base se necesita contar con mayor conciencia corporal y espacial. Estas capacidades probablemente se han desarrollado a partir de experiencias cinéticas y espaciales en las IEE, en los PRONOEI y/o en el hogar.

Igualmente, pocos niños utilizan transparencias (4,7%) —véanse los dibujos 68 y 69—, abatimientos (3,5%) —véase el dibujo 70— y laberintos (1,4%) —véase el dibujo 71—. Los niños que han utilizado las transparencias tienen la capacidad para integrar simultáneamente diferentes significados relacionados a distintos niveles: el que se ve y el que no se ve (ambos comparten un mismo espacio). Según Martínez (2004), el niño utiliza la transparencia para mostrar contenidos concretos que no son visibles para los demás, pero que tienen significado para él. Para ello, debe contar con una adecuada conciencia espacial y reconocimiento de sí mismo, de los demás y de los objetos del entorno.

El grupo de niños que utilizó el abatimiento, lo hizo para realizar dibujos difíciles de representar sin que se pierda su significado, tales como sillas y mesas. Esto muestra que dichos niños cuentan con una conciencia espacial que los lleva a buscar soluciones de representación que satisfaga su necesidad de representación de los diversos planos de un objeto. Además, los niños que utilizaron el laberinto como recurso espacial en su dibujo, podrían estar mostrando tener experiencias espaciales y cinestésicas que los llevan a una conciencia espacial compleja, para la cual la línea de base y la superficie de base no son recursos gráficos suficientes. En general, el uso de **línea de base**, **superficie de base**, **topogramas**, **abatimientos** y **laberintos** indica una buena capacidad de utilización de recursos de solución gráfica¹⁹. Ello estaría señalando en el niño una mayor conciencia de su cuerpo y una mayor conciencia espacial y de la relación con su entorno. El conocimiento y manejo del espacio gráfico está estrechamente ligado a la experiencia corporal en el entorno (escuela, hogar y/o comunidad).

Ejemplos de dibujos en los que se usa recursos de representación espacial



¹⁹ Modos de representar gráficamente en dos dimensiones (largo y ancho), seres, sensaciones, relaciones espaciales o temporales que tienen en la realidad una dimensión tridimensional o abstracta. Esto implica todo un proceso mental que va desde la percepción hasta la conversión en símbolos y que significa la resolución de un problema de representación gráfica.



Dibujo 68

Transparencia

En este dibujo se observa que los bolsillos de la falda de la niña son transparentes. Por esta razón, se pueden ver las monedas, los caramelos, botones u otros objetos que están al interior.



Dibujo 69

Transparencia

En este dibujo se observa la s piernas de la niña a pesar de estar cubiertas por la ropa.



Dibujo 70

Abatimiento

En este dibujo se observa que la niña dibuja las sillas con las patas desplegadas para mostrar que son cuatro.



Dibujo 71

Laberinto

En este dibujo se observa el uso de una trayectoria sobre la base de líneas.

• **Resultados de la variable “Recursos de representación espacial” según modalidad de atención, área geográfica y sexo**

En cuanto a los resultados por modalidad de atención, se observaron algunas diferencias significativas respecto del uso de línea de base y superficie de base. Así, se presentó una mayor frecuencia de niños de IEI/PRONOEI de zonas urbanas (18,4%) que usan la línea de base como recurso para la representación gráfica frente a los niños de zonas rurales (11,5%). Igualmente, es más frecuente que los niños de IEI (12,6%) dibujen superficie de base en comparación con los niños de PRONOEI (6,2%).

Existe un mayor porcentaje de niños de IEI/PRONOEI de zonas urbanas (13,9%) que dibujan superficie de base frente a los de zonas rurales (4,4%). Como se observa, respecto del dibujo de la línea de base y de la superficie de base, los resultados se encuentran a favor de los niños de IEI y PRONOEI de zonas urbanas.

Cabe señalar que los hallazgos del estudio no indicaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de la línea de base según modalidad de atención (IEI y PRONOEI) ni por sexo. Asimismo, no se evidenciaron diferencias significativas respecto del uso de topogramas, transparencias, abatimientos y laberintos según modalidad de atención, área geográfica o sexo de los participantes.

Conclusiones de los resultados del aspecto II “Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales”

Los resultados indican que el 41,4% de niños de la muestra utiliza recursos para representar y organizar los símbolos en el espacio, tales como topogramas, líneas de base, superficies de base, transparencias, abatimientos o laberintos. El proceso de representar el espacio en la hoja de papel y utilizar los recursos espaciales mencionados supone tener conciencia corporal y conciencia espacial (las cuales se encuentran en proceso de desarrollo a la edad de cinco años).

Respecto de los resultados por estratos, se encontraron diferencias significativas en cuanto al uso de los recursos “línea de base” y “superficie de base” a favor de los niños que acuden a IEI y PRONOEI de zonas urbanas. Pese a ello, existe un bajo porcentaje (27%) de niños que utiliza la línea de base o la superficie de base evidenciando así las relaciones entre los seres y objetos con conciencia de la gravedad y de la ubicación en el entorno. En general, las IEI y los PRONOEI podrían favorecer, en mayor medida, la conciencia corporal y la conciencia espacial al brindar experiencias psicomotrices que permitan percibir el espacio con el propio cuerpo en relación con el medio en el que se desenvuelven y al representarlas mediante el lenguaje gráfico-plástico.

4.2.3. Aspecto III: Representación de la acción y movimiento

Mediante el aspecto “Representación de la acción y movimiento” se buscó reconocer símbolos gráficos que denoten acción o movimiento, ya sea porque se observa flexión del cuerpo o porque, en conjunto con otros símbolos, se muestra alguna acción. Los resultados de este aspecto se muestran de acuerdo con la variable “Acción y movimiento” y sus respectivos indicadores.

4.2.3.1. Resultados de la variable “Acción y movimiento”

A continuación, se presentan los resultados de la variable “Acción y movimiento” según cada indicador propuesto.

Los hallazgos del estudio señalan que cerca de la cuarta parte de los niños (25,9%) de la muestra evidencia acción en sus producciones gráficas; y, por el contrario, el 74,1% no evidencia acción ni movimiento en el dibujo (véase el dibujo 74). Aunque sean pocos los niños que representan la acción y el movimiento en sus dibujos, es importante resaltar que, probablemente, estos cuentan con una adecuada conciencia

Indicadores de la variable Acción y Movimiento:

- Dibuja figura en movimiento al lado de objeto.
- Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto.
- Dibuja figura que no evidencia acción.

corporal, que se organiza progresivamente con el apoyo de la maduración, el lenguaje, la atención, la concentración, entre otros elementos (Lora, 2008). Además, probablemente, cuentan con una conciencia espacial adecuada, un nivel alto de percepción y capacidades para representar la realidad.

Cuadro 60. Proporción de los indicadores de la variable “Acción y movimiento”

Indicadores	n	%
No se evidencia acción	548	74,1
Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	137	18,5
Dibuja figura en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	55	7,4
Total	740	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Es importante resaltar que, del grupo de niños que evidencia acción, la mayoría representa las figuras de pie y rígidas, pero evidencian acción en conjunto con otros dibujos (18,5%) —véase el dibujo 72—. Además, se observa que son pocos los niños que dibujan la figura en movimiento (por la flexión del cuerpo u otras señales) al lado de un objeto y que en conjunto evidencian acción (7,4%) —véase el dibujo 73—. Este pequeño grupo estaría demostrando una conciencia corporal mucho mayor que le permite independizar las articulaciones de piernas y/o brazos en sus representaciones.

- **Resultados de la variable “Acción y movimiento” según modalidad de atención, área geográfica y sexo**

A continuación se analizarán los resultados relativos a los niños cuyas producciones gráficas evidencia acción y movimiento.

Cuadro 61. Proporciones de la variable “Acción y movimiento” según modalidad de atención y área geográfica

Indicadores	IEI		PRONOEI		Urbano		Rural	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	111	72,5	26	66,7	99	72,8	38	67,9
Dibuja figura en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	42	27,5	13	33,3	37	27,2	18	32,1
Total	153	100,0	39	100,0	136	100,0	56	100,0

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Cuadro 62. Proporciones de la variable "Acción y movimiento", según sexo

Indicadores	Niña		Niño	
	n	%	n	%
Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	66	70,2	71	72,4
Dibuja figura en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencian acción)	28	29,8	27	27,6
Total	94	100,0	98	100,0

En los cuadros 61 y 62 se observa que no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto al dibujo de figuras con acción y movimiento según modalidad de atención, área geográfica o sexo.

Ejemplos de figuras en movimiento y de figuras que no evidencian acción ni movimiento



Dibujo 72

En este dibujo se observa la figura humana rígida, pero esta forma parte de un conjunto de símbolos que dan a entender que una acción se está dando (se observa acción en la relación de la figura humana con los objetos).



Dibujo 73

En este dibujo se observa a dos niños en movimiento jugando fútbol.

Dibujo 74



En este dibujo se observa que la figura humana se encuentra rígida y, en conjunto con la casa, no evidencia ni acción ni movimiento.

Conclusiones de los resultados del aspecto III “Acción y movimiento”

Los resultados permiten concluir que un poco más de la cuarta parte (25,9%) de los niños de la muestra evidencian acción en sus dibujos, ya sea porque la figura se encuentra en movimiento al lado de otros objetos (7,4%), o de pie y rígida y con otros objetos que en conjunto evidencian acción (18,5%). Este grupo de niños muestra una capacidad narrativa mayor, percepción y conciencia del espacio y/o tener una buena conciencia corporal y del vínculo del cuerpo con los objetos. Probablemente, estos niños han tenido experiencias corporales y de reconocimiento de sí mismos que les han ayudado a desarrollar estas capacidades. Sin embargo, la mayoría de los niños aún se encuentra en proceso de representar la acción y movimiento en sus iconogramas. Solo aquellos pocos niños que dibujan la figura humana con flexión en las articulaciones del cuerpo (7,4) evidencian acción por medio del movimiento en sus producciones gráficas. Por ello, como se mencionó, sería importante llevar a cabo diferentes actividades motrices y de reconocimiento del cuerpo y del espacio, que enriquezcan la creatividad y expresividad de los niños, así como su conciencia corporal y espacial.

4.2.4. Aspecto IV: Color

Mediante el aspecto “Color”, se observó el empleo de ese elemento básico de expresión del lenguaje plástico. Los resultados de dicho aspecto se muestran según la variable “Uso del color” y sus respectivos indicadores.

4.2.4.1 Resultados de la variable “Uso del color”

A continuación, se presentan los hallazgos de la variable “Uso del color” según cada indicador propuesto.

Indicadores de la variable “Uso del color”:

- Colorea varios espacios de diversos colores.
- Colorea espacios de un mismo color.
- Colorea un mismo espacio de diversos colores.
- Colorea denotando textura.
- No usa el color en el dibujo.

Los hallazgos del estudio señalan que la mayoría de los niños de la muestra (93,8%) usa el color en su dibujo.

Cuadro 63. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”

Uso del color	n	%
Varios espacios de diversos colores	615	83,1
Varios espacios de un mismo color	167	22,6
Un mismo espacio pintado de diversos colores	92	12,4
Denotando textura	67	9,1

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial
Elaboración: MED-UMC

Como se observa en el cuadro 63, la mayoría de los niños (83,1%) colorea varios espacios de diversos colores (véanse los dibujos 75 y 76). Ello supone que colorean de un color diferente cada parte de un dibujo (cada parte es, por lo general, una forma cerrada). Esto puede denotar constancia, minuciosidad, atención y, probablemente, el deseo de resaltar algún tema en especial. Por ejemplo, en el dibujo 75, al parecer, se resaltaron las dos casas y las personas que realizaban actividades diferentes.

Asimismo, un poco más de la quinta parte (22,6%) de niños colorea varios espacios de un mismo color (véase el dibujo 77). Por lo general, se puede decir que en estos casos se muestra poco interés por el uso de una diversidad de color. Además, existe un porcentaje pequeño de niños (12,4%) que colorea un mismo espacio haciendo uso de variados colores (véase el dibujo 78). Este modo de colorear demuestra mucho cuidado, atención, concentración, control motor y placer estético. Cabe señalar que una proporción pequeña de niños (9,1%) presenta un modo particular de colorear, que denota un interés por enfatizar la textura —por ejemplo, al pintar con rayas horizontales y verticales el techo de una casa— (véase el dibujo 79). Ello supone por lo general, paciencia y una detallada observación y representación de la realidad.

Ejemplos de dibujos en los que se usa el color

Dibujo 75



Varios espacios con diversos colores

En este dibujo se observa que el niño coloreó varios espacios con diversos colores. Se observan dos casas y a personas realizando diferentes actividades: una está en un paracaídas, otra está observando con un binocular y otra se encuentra en la azotea de una de las casas.



Dibujo 76

Varios espacios con diversos colores
Este es otro ejemplo de varios espacios, en este caso las formas circulares, pintadas de diversos colores.



Dibujo 77

Varios espacios de un mismo color
En este dibujo se observa que las personas y las pelotas presentan el mismo esquema y color (azul).



Dibujo 78

Un mismo espacio de diversos colores
En este dibujo se observa que la niña pintó un mismo espacio o forma haciendo uso de diversos colores (el tronco de la persona).



Dibujo 79

Denota textura
En este dibujo se observa que se coloreó con rayas horizontales y verticales para denotar la textura del techo de una casa.

• Resultados de la variable “Uso del color”, según modalidad de atención, área geográfica y sexo

Cuadro 64. Proporciones de los indicadores de la variable “Uso del color”, según modalidad de atención

		IEI		PRONOEI	
		n	%	n	%
Varios espacios de diversos colores	Se colorea	439	85,4*	176	77,9
	No se colorea	75	14,6	50	22,1*
Un mismo espacio pintado de diversos colores	Se colorea	65	12,6	27	11,9
	No se colorea	449	87,4	199	88,1
Varios espacios de un mismo color	Se colorea	111	21,6	56	24,8
	No se colorea	403	78,4	170	75,2
Denota textura	Se colorea	47	9,1	20	8,8
	No se colorea	467	90,9	206	91,2
Total		514	100,0	226	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los hallazgos indican que es más frecuente que los niños de IEI colorean varios espacios de diversos colores (85,4%) que los niños de PRONOEI (77,9%) —las diferencias son significativas—. Sin embargo, vale indicar que, aunque exista esta diferencia, la proporción de niños que colorea varios espacios de diversos colores es alta tanto en las IEI como en los PRONOEI. Esta manera de colorear es la más frecuente entre los niños del nivel inicial y generalmente indica un interés por el color, generalmente reforzada por las actividades promovidas en la Educación Inicial.

Cuadro 65. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”, según área geográfica

		Urbano		Rural	
		n	%	n	%
Varios espacios de diversos colores	Se colorea	402	82,4	213	84,5
	No se colorea	86	17,6	39	15,5
Un mismo espacio pintado de diversos colores	Se colorea	51	10,5	41	16,3*
	No se colorea	437	89,5*	211	83,7
Varios espacios de un mismo color	Se colorea	104	21,3	63	25,0
	No se colorea	384	78,7	189	75,0
Denota textura	Se colorea	43	8,8	24	9,5
	No se colorea	445	91,2	228	90,5
Total		488	100,0	252	100

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

De la misma manera, en el cuadro 65 se puede observar que hay más niños de IEI/PRONOEI de zonas rurales (16,3%) que colorean un mismo espacio de diversos colores que los de IEI/PRONOEI de zonas urbanas (10,5%). Dicho hallazgo es interesante, puesto que pintar un mismo espacio de diferentes colores implica placer estético y mucho cuidado, atención y control motor, más allá de las tareas usualmente indicadas por el adulto.

Cuadro 66. Proporción de los indicadores de la variable “Uso del color”, según sexo

		Niña		Niño	
		n	%	n	%
Varios espacios de diversos colores	Se colorea	338	86,9*	277	78,9
	No se colorea	51	13,1	74	21,1*
Un mismo espacio pintado de diversos colores	Se colorea	61	15,7*	31	8,8
	No se colorea	328	84,3	320	91,2*
Varios espacios de un mismo color	Se colorea	82	21,1	85	24,2
	No se colorea	307	78,9	266	75,8
Denota textura	Se colorea	36	9,3	31	8,8
	No se colorea	353	90,7	320	91,2
Total		389	100,0	351	100,0

*Existen diferencias significativas al 5%

Fuente: Base de datos del Estudio de Educación Inicial

Elaboración: MED-UMC

Los resultados indican que las niñas tienden más a colorear varios espacios con diversos colores (86,9%) que los niños (78,9%) y a colorear un mismo espacio de diversos colores (15,7%) en comparación con los niños (8,8%). Igualmente, ello indica que, probablemente, las niñas utilizan más los colores para el dibujo, y, al parecer, son más atentas y minuciosas para colorear sus dibujos en comparación con los niños.

Conclusiones de los resultados del aspecto IV “Color”

Los resultados muestran que la mayoría de niños (93,8%) coloreó sus dibujos; ello puede indicar que les interesa utilizar el color para resaltar algún iconograma en particular o distinguirlo de otro, pero muestra también la insistencia de la Educación Inicial en esa práctica. Además, de este grupo de niños, la mayoría (83,1%) colorea varios espacios de diversos colores. Estos resultados denotan que la mayor parte de los niños de la muestra cuenta con la suficiente atención, observación y control motor para colorear varios espacios en el dibujo. Esta actividad que, además, probablemente los haga disfrutar, puede ser también parte de la práctica frecuente en el PRONOEI o IEI.

Un hallazgo resaltante de la comparación por estratos es la diferencia entre niñas y niños en cuanto al coloreado de varios espacios y de un mismo espacio con diversos colores. Los resultados se encuentran a favor de las niñas, lo cual puede señalar que ellas cuentan con más

recursos de atención, observación, concentración y control motor para colorear sus dibujos que los niños. Además, se muestra el placer y la libertad que tienen en mayor proporción los niños de zonas rurales para colorear un mismo espacio de varios colores al margen de su asociación con la realidad y en relación con su entorno usualmente muy colorido.

Asimismo, es importante resaltar que el rol de las IEI y los PRONOEI en cuanto al acto de colorear es vital. En las aulas se propone, con frecuencia, dibujar y colorear las figuras, algunas de ellas delimitadas. Cabe señalar que el acto de colorear figuras delimitadas, en algunos casos, se puede convertir en una actividad rutinaria; por tal razón, sería recomendable, como se mencionó anteriormente, brindar espacios para la expresión gráfica libre y el uso del color más allá del relleno de espacios de figuras. De esta manera, se ayudaría a que el uso del color responda realmente a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Durante mi recorrido he tenido que aprender otro idioma que no solo me es extraño, como adulto, en su nomenclatura y sus mecanismos lógicos sino que pertenece a otra concepción del mundo y a otros valores.

(Martínez, 2004)

5.1. Conclusiones

• Conclusiones de los resultados de la actividad “Yo soy”

Casi la totalidad de los niños (96,6%) de la muestra dibuja la figura humana, aunque en muy diversos grados de complejidad. Entre aquellos que dibujan la figura humana, más de la mitad (57,1%) lo hacen de manera básica, es decir, con cabeza, tronco y extremidades de manera diferenciada, mostrando así haber tomado conciencia de su yo y de las partes principales del cuerpo humano. Sin embargo, es importante señalar que dentro de ese grupo de niños, la complejidad en el dibujo de la figura humana es bastante diversa. Además, casi un tercio de los niños (29,9%) dibujó la figura humana incluyendo cabeza, tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello. Dichos niños demuestran una mayor conciencia corporal y capacidad de atención y, probablemente, haber tenido experiencias de movimiento enriquecedoras. Pero, cabe recordar también, que el factor emocional está presente en el dibujo de la figura humana y en el dibujo en general y, por lo tanto, influye en el modo de representación.

La mayor parte de los niños de la muestra (70,5%) tiene la capacidad para agregarle entre uno a tres “detalles” al cuerpo y/o vestimenta de la figura humana y para distinguir su propio género (56,5%) en la misma. Esto muestra una regular capacidad de percepción y toma de conciencia corporal. Son pocos (21%) los niños que agregan más de tres detalles a la figura humana mostrando un nivel más alto de percepción y conciencia corporal. La mayoría de estos casos se presenta en dibujos que muestran la figura humana incluyendo todos los segmentos del cuerpo.

- Además, la gran mayoría de los niños de la muestra (77,7%) dibujó la figura humana con un tamaño regular (ni muy pequeña ni muy grande) y casi la totalidad (87,4%) la ubicó fuera de los extremos del papel; mostrando que se apropian con libertad y seguridad del espacio gráfico.
- Casi la totalidad de los niños de la muestra (88,8 %) dibuja con un trazo firme y la gran mayoría colorea (79,1%) dentro de los límites. Con esto demuestran haber logrado una buena coordinación óculo-manual. Sin embargo, solamente la tercera parte de la muestra (33,6 %) presenta un trazo fino, es decir, capacidad para realizar detalles precisos y pequeños demostrando muy buena coordinación óculo manual.
- Una pequeña proporción de niños de la muestra (19,6 %) ubica la figura humana en una base de apoyo —ya sea en una línea tácita, como el borde inferior del papel, en una línea de base, o en una superficie de base— demostrando así haber tomado conciencia de la fuerza de la gravedad y por ende de su relación con el espacio. La gran mayoría estaría en proceso de desarrollo de su conciencia espacial.
- De acuerdo con los resultados por estratos, se observa un mayor porcentaje de niños de IIEI que dibuja la figura humana de manera completa, de tamaño regular, con más de tres detalles

en el cuerpo y/o la vestimenta y con distinción del propio género. De la misma forma, es más frecuente que los niños de IEI/PRONOEI de zonas urbanas dibujen la figura humana de modo completo, con trazo firme y fino. Estos hallazgos podrían señalar que, en general, tanto en las IEI como en las IEI/PRONOEI de zonas urbanas, probablemente, se están favoreciendo en mayor medida —respecto de los PRONOEI y las IEI de zonas rurales— las oportunidades para desarrollar la conciencia corporal y espacial, la coordinación visomotora, el reconocimiento de sí mismo o que cuentan con más oportunidades para la expresión gráfica. En este sentido, sería importante indagar con mayor profundidad cuáles son las características del dibujo de los niños en estas instituciones y programas de Educación Inicial a fin de responder las razones de estas diferencias.

- e. En cuanto a las diferencias por sexo, se encontró una mayor proporción de niñas que dibujó la figura humana de tamaño regular, con más de tres detalles y con distinción del género. Los resultados de la representación de detalles y de la distinción del género se pueden deber a que las niñas utilizan más accesorios en su ropa, cabello y adornos en el cuerpo que los niños, lo cual, probablemente, las ha acercado a una mayor percepción de los detalles.

• Conclusiones de los resultados de la actividad “La tarjeta especial”

- f. Los resultados indican que la mayoría de los niños produce símbolos gráficos reconocibles (88,6%). En este sentido, en general, los niños se encuentran en el nivel iconográfico planteado por Martínez (2004) —nivel que se presenta alrededor de los cuatro o cinco años—. De este grupo de niños, el 66,8% dibujó personas y el 32,3% objetos (pelotas, sillas, mesas, casas, etc.). Como se observa, la mayoría de niños dibujó personas, lo cual se debe a que a esta edad el símbolo que se representa con más frecuencia es la figura humana. Asimismo, el 29,9% dibujó símbolos convencionales (cruz, aspa, etc.); el 25,7% fenómenos de la naturaleza (arco iris, nubes, lluvia, sol, etc.); el 22,3% flora (árboles, flores, etc.); el 19,5% construcciones (edificios); el 15,5% fauna (animales, etc.); y el 11,6% figuras geométricas (cuadrados, círculos, etc.). Así, de acuerdo con estos hallazgos, se puede indicar que los niños tienen la capacidad para representar diversos iconogramas reconocibles de acuerdo con su edad, aunque en ciertos casos se recurra a la explicación verbal para tener certeza de su significado.
- g. En la mayoría de los dibujos de los niños (70,7%) se puede identificar contextos. El contexto más frecuente fue el de la escuela (46,2%), respondiendo así a la consigna, ya que se les solicitó representar las actividades realizadas durante el Estudio de Educación Inicial, las cuales se realizaron en el contexto de las IEI y PRONOEI.
- h. Casi la totalidad de los niños (93,8%) coloreó sus dibujos, lo que puede mostrar que, probablemente, se interesan por el color además de la forma, por placer o para agregar significado a sus iconogramas pero no se puede precisar si en ello hay una fuerte influencia de las actividades realizadas en la IEI o PRONOEI, puesto que constantemente se les exige colorear sus dibujos. De este grupo de niños, el 83,1% coloreó varios espacios utilizando diversos colores; y, es importante resaltar que un pequeño grupo de niños, mayoritariamente de zonas rurales, coloreó cada espacio usando varios colores, demostrando así un particular placer estético y libertad para colorear fuera de lo convencional.
- i. La cuarta parte (25,9%) de los niños de la muestra evidencia la voluntad de que se perciba la acción que quiere representar en sus dibujos, demostrando así, intención narrativa para responder a la consigna de dibujar lo que más les gustó de las actividades de evaluación

realizadas para el Estudio de Educación Inicial. Sin embargo, solo un grupo muy pequeño (7,4%) explicita el movimiento, mostrando flexión en el dibujo del cuerpo humano, y demostrando así, un nivel alto de conciencia corporal probablemente favorecido por ricas experiencias cinestésicas y perceptivas.

- j. La observación directa de los dibujos permite acotar también que todo lo señalado anteriormente con respecto a los aspectos estudiados en el dibujo de las niñas y niños de cinco años en el Perú, no está directamente relacionado con la imaginación, la sensibilidad, la expresividad y la creatividad o la estética. Es decir, que un dibujo muy complejo y muy lógico puede no ser siempre muy expresivo, sensible o creativo, como puede darse que un dibujo de una fase muy elemental sea exquisitamente sensible por su color, fuerza o imaginación.

5.2. Recomendaciones

• Recomendaciones a autoridades educativas

- a. Es importante propiciar discusiones entre los diferentes actores educativos, tales como funcionarios, especialistas, docentes, padres de familia y sociedad civil, acerca de la relevancia del dibujo infantil, de sus beneficios y de su relación con el desarrollo infantil, para plantear acciones para sensibilizar a la comunidad educativa.
- b. Es necesario tener en cuenta que el dibujo favorece el desarrollo de la conciencia corporal y espacial, y la coordinación visomotora del niño. Estas son importantes para el desarrollo del reconocimiento de sí mismo y de los demás, así como para aproximar al niño a la lectura, la escritura y la matemática, y fomentar su desarrollo socioemocional. En este sentido, sería relevante sensibilizar a las maestras, padres de familia y a la comunidad acerca de la importancia del dibujo en el desarrollo infantil, con el fin de que brinden espacios y acompañen a los niños para que se expresen gráficamente.
- c. Asimismo, sería importante llevar a cabo capacitaciones y acompañamiento a las docentes y promotoras para que propicien el dibujo, conozcan el desarrollo del niño a nivel gráfico plástico y lo integren con las actividades de las áreas de Personal Social, Comunicación, Matemática y Ciencia y Ambiente de Educación Inicial, sin esperar o exigir lo que no es pertinente.
- d. Deben generarse mayores oportunidades para la investigación del dibujo infantil en el Perú e impulsar la difusión de las investigaciones que existan, como un modo de conocer las características del dibujo infantil y su vínculo con el desarrollo y aprendizaje.

• Recomendaciones pedagógicas (IEI y PRONOEI)

- e. Las experiencias de dibujo libre que el docente propicie acerca de un tema en particular o luego de alguna actividad —tal como un paseo, una visita o una observación— deben considerar la edad de los niños y adecuar los materiales a la situación. Por ejemplo, si se les pide a los niños que dibujen acerca de un cuento que tiene muchos personajes y detalles, darles materiales finos como colores, ya que las témperas no les permitirían precisar detalles o pintar espacios pequeños.
- f. Se sugiere brindar oportunidades para desarrollar la capacidad de observación. Para ello, es recomendable realizar lecturas de imagen —de fotografías, afiches, obras del arte de la localidad y de otros lugares— y descripciones de paisaje, entre otras actividades. A partir

de ello, se podrá enriquecer la representación gráfica, pues el niño tendrá más recursos para la misma.

- g. Se recomienda promover el juego libre y actividades como la danza, la música, la expresión corporal o el teatro, a fin de favorecer la conciencia del cuerpo y contar con mayores recursos para representar el esquema corporal.
- h. Para que el niño enriquezca la representación gráfica de su esquema corporal se debe procurar brindarle experiencias sensoriales ricas, inclusive muy específicas —por ejemplo, para sentir los pies, los hombros, la boca, etc.—, para tomar conciencia del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Se debe evitar dictarle las partes a dibujar o "enseñarle" cómo hacerlo. En caso el niño indique que "no sabe", se le puede ayudar a observar y sugerirle empezar haciendo un círculo para la cabeza. Luego, se le podría preguntar "¿qué tenemos en la cabeza y cómo es?, ¿qué más crees que necesita esta persona?", entre otras interrogantes. Ello se debe hacer solo en los casos específicos en que se necesite ese tipo de apoyo, normalmente solo necesitan oportunidades ricas y variadas.
- i. Es importante considerar las producciones gráficas de cada niño y escuchar lo que expresan verbalmente acerca de ellas. Si ellos cuentan lo que dibujaron, se puede tomar nota de ello (en una hoja aparte o detrás de su dibujo). Si no expresan algo acerca de lo que dibujaron, se les puede decir lo siguiente: "quieres contarme tu dibujo". No deben ponerse flechas como parte de la explicación del dibujo, ni escribir sobre la producción del niño.
- j. Cabe señalar que el acto de colorear figuras delimitadas, en algunos casos, se puede convertir en una actividad rutinaria; por ello, es recomendable, como se mencionó anteriormente, brindar espacios para la expresión gráfica libre y el uso del color más allá del relleno de espacios de figuras. De esta manera, se contribuye a desarrollar la observación, la atención y la coordinación visomotriz.
- k. Los niños deben contar con material concreto y manipulativo accesible —pelotas, juguetes, bloques lógicos, entre otros— a fin de poner en juego todos sus sentidos. Según Barbuy & Saló (1976), cada material posee un mensaje particular, cada material implica una enseñanza para el niño —que él está preparado para recibir—. El uso de dichos materiales podría favorecer necesidades expresivas distintas. Las cualidades de cada material afectan el tipo de expresión; al respecto, Martínez dice: "si bien el medio no siempre es el mensaje, lo condiciona profundamente" (2004, p. 213). El contar con material concreto y manipulativo contribuye al desarrollo de la observación, la atención y la percepción de formas, capacidades necesarias para la expresión gráfica.
- l. Igualmente, debe propiciarse el uso de materiales de la localidad para la exploración gráfica (arena, piedritas, hojas, ramitas, carbón, etc.); el uso de materiales reutilizables (cartones de caja, papel de diario, papeles usados por un lado, de diversos tamaños, texturas y colores); así como el uso de materiales naturales como soporte para el dibujo (piedras, troncos, arena, etc.).
- m. En la medida de lo posible es importante contar con materiales industriales básicos como papeles (bond, periódico, kraft, cartulina blanca y negra) e instrumentos para graficar como crayolas (de buena calidad), plumones gruesos y delgados, lápices, tizas blancas y de colores, nogalina, pinturas y pincel. Además, este material debe estar al alcance de los niños; por ello, se debe organizar un lugar para el mismo que esté a la altura de los niños. Así, estos podrán utilizarlos libremente cuando lo requieran.

n. Asimismo, se deben evitar las comparaciones entre los diversos modos de expresión y estilos de dibujo. Sería recomendable prescindir de los concursos y las calificaciones al dibujo de los niños, pues pueden hacer que se pierda el sentido lúdico que tiene el dibujo y el arte en general. Al respecto, para los niños en Educación Inicial, el dibujo es una actividad esencial, puesto que es un medio para jugar, para expresarse y crear (Lurcat, 1980), no una actividad para mostrar sus capacidades.

• Recomendaciones a los padres de familia

- a. Se puede propiciar la expresión gráfica de los niños después de realizar algún paseo o alguna actividad en el hogar. Para tal fin, se les debe brindar los materiales necesarios —hojas, lápices y colores (plumones, crayolas o témperas), entre otros—. Los padres de familia deben evitar "enseñarles" a los niños a dibujar; más bien, deben acompañarlos, es decir, responder a sus preguntas y propiciarles la producción del dibujo de manera autónoma.
- b. A partir de alguna experiencia familiar sería recomendable promover la exploración y la observación del entorno. Por ejemplo, en el campo se puede observar la forma de las hojas, de los cerros o escuchar los sonidos. El contacto con el entorno propicia el desarrollo de la conciencia del espacio y de la relación con los demás, lo cual es necesario para el uso del espacio y de los recursos para la representación gráfica.
- c. En casa se pueden juntar materiales que sea posible reutilizar, como cajitas de diversos tamaños, pomos, restos de papeles, lapiceros en desuso, peines viejos, etc. Este material puede servir como soporte o herramienta para la expresión gráfica.
- d. Se debe evitar comparar el dibujo de cada niño. Cada uno de ellos tiene sus preferencias y sus propios estilos de representación gráfica. En algunos casos, por ejemplo, la riqueza del dibujo puede estar en el uso del color o en los detalles.
- e. No es recomendable comprarles libros para colorear pues propician una actividad inútil y sin sentido que puede limitar la iniciativa y creatividad.

• Recomendaciones a investigadores

- e. Se sugiere realizar estudios que permitan observar las expresiones gestuales y verbales, la elección del color, el tipo de trazo, el modo en que eligen los materiales para dibujar, entre otros aspectos, mientras el niño dibuja, con el fin de lograr una descripción más completa de las características del dibujo infantil.
- f. Deben investigarse, con mayor profundidad, las diferencias del dibujo infantil (tales como la representación del género en el dibujo, la cantidad de detalles en la figura humana o el dibujo de símbolos gráficos) de acuerdo con el género de las niñas y los niños, y relacionarlas con su entorno sociocultural. Asimismo, deben explorarse con más detalle las diferencias en cuanto a las características del dibujo (tales como el dibujo de símbolos gráficos, de contextos reconocibles, o el uso del color) según la modalidad de atención de Educación Inicial (IEI y PRONOEI) y área geográfica (IEI y PRONOEI de zonas urbanas y rurales).
- g. Debe estudiarse, a nivel nacional, el dibujo infantil de otras edades y profundizar el estudio del dibujo en las IEI y PRONOEI de zonas rurales en relación con su cultura.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.
- Arnheim, R. (1991). *Thoughts on Art Education*. Michigan: The Getty Center.
- Arnheim, R. (1980). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Arteaga, M., Viciano, V. & Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Barcelona: Indes.
- Barbuy, S. & Saló, J. (1976). *Tierra, agua, aire, fuego para un taller inicial*. Buenos Aires: Adcea.
- Bárceñas, J. & Corcuera, R. (2006). *Favoreciendo la expresión plástica en niñas y niños*. Lima: Ministerio de Educación.
- Bergson, M. (1962). *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bertolez, A., Cordera, M., Herrero, M., Ceballos, A., Codosea, L., Nanzer, C. & Monesterolo, M. (2011, junio). *Cómo dibujan los niños cordobeses. Evolución de la expresión gráfica*. Conferencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Medellín, Colombia.
- Burkitt, E., Barrett, M. & Davis, A. (2009). Effects of Different Emotion Terms on the Size and Colour of Children's Drawings. *International Journal of Art Therapy*, 14 (2), 74-84.
- Cabanelas, I. & Hoyuelos, A. (2006). *Mensajes entre líneas/Diálogos ente la forma y la materia*. Lima: Centauro.
- Consejo, C. (2011). *La psicomotricidad y educación psicomotriz en la educación preescolar*. Recuperado el 15 de junio de 2011 de <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/Psicomotricidad/11.pdf>
- Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. London: Penguin Books.
- Cherry, C. (1988). *El arte en el niño en edad preescolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Del Rio, A. (2007). *Tawantinsuyo 5.0*. Lima: Impresión Forma e Imagen.
- Daliolu, H., Alemdar, M., Calisandemir, F., & Bencik, S. (2010). Examination of Human Figure Drawings by Gifted and Normally Developed Children at Preschool Period. *Elementary Education Online*, 9 (1), 31-43.
- Estrada, E. (1991). *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*. Zaragoza: Mira S. A.
- Gardner, H. (2001). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1977). *Art and Ilusion: a Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Phaidon Press.
- Hernández S., Fernández C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, M. (1995). *El arte de los niños. Investigación y didáctica del MUPAI*. Madrid: Ediciones Fundamentos.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J.

- Palacios et al. (Eds.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza.
- Kellogg, R. (1979). **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. Madrid: Editorial Cincel.
- Koppitz, E. (1965). **El dibujo de la figura humana en los niños**. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). **The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data**. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología de UNESP*, 9 (1), 135-160.
- Lora, J. (2008). **Yo soy mi cuerpo**. Lima: Lars Editorial.
- Lowenfeld, V. (1958). **El niño y su arte**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1972). **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lurcat, L. (1979). **El niño y el espacio**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lurcat, L. (1980). **Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar**. Madrid: Editorial Cincel.
- Luquet, G. (1927). **Le dessin enfantin**. París: Alcan.
- Luquet, G. (1981). **El dibujo infantil**. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- MacDonald, A. (2009). Drawing Stories: The Power of Children's Drawings to Communicate the Lived Experience of Starting School. *Australian Journal of Early Childhood*, 34, 2, 40-49.
- Majluf, A. (1980). Representación de las relaciones espaciales en el dibujo espontáneo y en pruebas espaciales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12.
- Marín, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 5-29.
- Martínez, L. (2004). **Arte y símbolo en la infancia**. Barcelona: Octaedro.
- MED (2006). **Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación**. Lima: MED.
- MED (2008). **Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular**. Lima: MED.
- Milla, C. (2000). **Ayni**. Lima: Asociación Cultural Amaru Wayra.
- Osterrieth, P. & Cambier, A (1976). **Les deux personnages**. París: Presses Universitaires de France.
- Osorio, M. (2008). **El legado de la sociedad andina ancestral**. Lima: Ed. y Comercializadora Cartolán.
- Piaget, J. (1977). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Seix Barral.
- Portocarrero, C. (2002). **Patrones y estilos del arte infantil**. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Ramírez, E. (1989). **Cómo preparar a los niños para leer y escribir**. Lima: Pax México.
- Rengifo, G. (2003). **Concepciones quechuas y aymaras de niñez y ayllu en la cosmovisión andina**. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

- Sheldrake, R. (2009). *A New Science of Life: the Hypothesis of Morphic Resonance*. París: Park Street Press.
- Sterman, J. (1998). *Filosofía andina - Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Ayala.
- Stern, A. (1965). *El lenguaje plástico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stern, A. & Duquet, P. (1961). *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stokoe, P. (1976). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Graó.
- Uyanik, G. (2010). A Comparison of Concept Development and Human Figure Drawings of Children who Receive Preschool Education vs. Those who Do not. *Gifted Education International*, 26, 87-95.
- Viera, A. & Garrett, J. (2005). Understanding Interobserver Agreement: the Kappa Statistic. *Family Medicine Journal*, 37 (5).
- Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Warmayllu (2007). *ArtePerú - Herencia, diversidad cultural y escuela*. Lima: Santo Oficio.
- Wallon, P., Cambier, A. & Engelhart, D. (1990). *Le dessin de l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- Wallon, P., Cambier, A. & Engelharth, D. (1999). *El dibujo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Wallon, H. & Lurcat, L. (1987). *Dessin, espace et schema corporel chez l'enfant*. París: ESF.
- Werner, H (1948). *Comparative Psychology of Mental Development*. Nueva York: Wiley.
- Winner, E. (2004). *Development in the Arts: Drawing and Music*. Boston: Project Zero.
- Widlöcher, D. (1971). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.

ANEXOS

ANEXO 1. MANUAL DE CODIFICACIÓN DE DIBUJOS

EXPLORANDO EL DIBUJO EN NIÑAS
Y NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD

Manual de codificación



Nombre de
CODIFICADORA

Consideraciones generales

El dibujo es un medio poderoso para acceder a los pensamientos, sentimientos y experiencias de las niñas y los niños. Así, el dibujo constituye un lenguaje, es decir, un sistema de signos y símbolos que se puede usar como fuente de información para conocer el mundo interno del niño y su relación con el entorno (Tonucci, 1999; Martínez, 2004; MacDonald, 2009). Asimismo, el dibujo no solo es una ventana para conocer el mundo interno del niño y sus capacidades, sino que permite potenciar el desarrollo cognitivo, social y motor (Koppitz, 1965; Stern, 1965; Cox, 1992; Lowenfeld & Brittain, 1972; Kellog, 1979; Acaso, 2000; Martínez, 2004) mediante el desarrollo de la conciencia corporal, espacial y de la coordinación visomotora.

Dada la importancia de la expresión gráfica de las niñas y los niños de cinco años en cuanto a su desarrollo, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) planteó llevar a cabo un estudio acerca del dibujo infantil a partir de las actividades "Yo soy" y "La tarjeta especial" vinculadas con las áreas de Comunicación y Personal Social del **Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad**.

En este sentido, el estudio planteado pretende acercarse a las características del dibujo de las niñas y los niños de cinco años y a algunos aspectos del desarrollo infantil a partir de la representación de sí mismos y de las vivencias más significativas durante la aplicación del Estudio de Educación Inicial. A continuación, se presenta la descripción de las actividades "Yo soy" y "La tarjeta especial" a partir de las cuales los niños realizaron producciones gráficas:

DESCRIPCIÓN	YO SOY	TARJETA ESPECIAL
Área	Personal Social	Comunicación
Día de evaluación ²⁰	Primer día de aplicación del Estudio de Educación Inicial	Cuarto día de aplicación del Estudio de Educación Inicial
Consigna de evaluación	"Lo que vas a hacer es dibujarte a ti mismo. Cada uno se va a dibujar".	"Vamos a hacer una tarjeta para llevarla a otros niños y niñas que quieren saber lo que ustedes han hecho estos días. En esta tarjeta vas a dibujar y escribir lo que más te ha gustado hacer estos días".
Materiales empleados	- Una hoja de papel A4 - Lápiz negro, colores y plumones.	- Cartulina blanca tamaño A4. - Lápiz negro, colores y crayolas.

Acerca de este Manual de codificación

Este documento comprende el manual de codificación de las dos actividades de aplicación: "Yo soy" y "La tarjeta especial". A continuación, se presentan las matrices que definen los aspectos a estudiar, las variables y los indicadores seleccionados.

La actividad "Yo soy" se analiza a partir de siete variables y la actividad "La tarjeta especial" a partir de cinco variables. Cada variable es observada desde un conjunto de indicadores, a los

²⁰ La duración del Estudio de Educación Inicial fue de cuatro días.

que corresponden códigos especificados en este manual de codificación. Cada código asignado da cuenta de aspectos específicos del dibujo de los niños vinculados con algunos aspectos de su desarrollo.

La codificación se realiza a partir de la presencia o no de los indicadores presentados para cada variable de análisis. Según los criterios previstos en este manual, las personas encargadas de la codificación asignan los códigos correspondientes (numéricos). Los códigos otorgados a los dibujos se registrarán en un formato que posteriormente se digitará en una base de datos.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LOS DIBUJOS DE LA ACTIVIDAD “YO SOY”

ASPECTO	VARIABLES	INDICADORES
I. Representación gráfica del esquema corporal Estructuración mental y representación gráfica del cuerpo humano de manera total y/o segmentaria	Estructura corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana (incompleta, básica o completa). - Dibuja la figura humana completa: cabeza (rostro completo), tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello. - Dibuja la figura humana básica: cabeza (rostro completo o incompleto), tronco, extremidades superiores (brazos, manos o dedos) e inferiores (piernas y/o pies). - Dibuja figura humana incompleta: puede no presentar cabeza, tronco o extremidades. • No dibuja la figura humana.
	Detalles	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja más de tres detalles (cabello, pestañas, orejas, dientes, uñas, iris del ojo, cejas, orificios de las orejas, fosas nasales, labios, lengua, ombligo, presencia de cinco dedos, ganchos, cintas, trenzas, sombreros, polo, falda, pantalón, zapatos, pasadores, botones, bolsillos, diseños de la ropa, aretes, pulseras, collar, lentes). • Dibuja entre uno a tres detalles. • No dibuja detalles.
	Género	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja su propio género (femenino o masculino) en la figura humana (se distingue el sexo femenino por la falda, peinado, cintas, ganchos, cabello largo y al sexo masculino por correa, corbata, sombrero, camisa y cabello corto). • Dibuja el género opuesto (femenino o masculino) en la figura humana. • No dibuja el género en la figura humana. • No se puede determinar el género en la figura humana.

II. Uso del espacio Relación entre la figura humana y el espacio gráfico	Tamaño	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja figura muy pequeña en relación con la hoja de papel (menos de 5 cm en papel A4 y menos de 4 cm en papel A5). • Dibuja figura de proporción regular en relación con la hoja de papel (entre 5 y 25 cm en papel A4 y entre 4 y 18 cm en papel A5). • Dibuja figura muy grande en relación con la hoja de papel (más de 25 cm en papel A4 y más de 18 cm en papel A5).
	Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura ubicándola a 2 cm o más (si el papel es formato A4) o a 1 cm o más (si el papel es A5) de los extremos y borde del papel. • Dibuja la figura ubicándola en el borde inferior del papel (como línea de base). • Dibuja la figura ubicándola en los extremos (a menos de 2 cm del borde del papel si el papel es A4 y a menos de 1 cm si el papel es A5), excepto en el borde inferior.
	Base de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana sobre una línea de base. • Dibuja la figura humana sobre una superficie de base. • No dibuja la figura humana sobre una línea de base. • No dibuja la figura humana sobre una superficie de base.
III. Coordinación visomotora Coordinación que enlaza el campo visual y la motricidad de la mano	Trazo	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja la figura humana con trazo firme (continuo, diferenciado de aquel con demasiada presión). • Dibuja la figura humana con trazo fino (en detalles como botones, aretes, etc.). • Colorea la figura humana dentro de sus límites. • No dibuja la figura humana con trazo firme. • No dibuja la figura humana con trazo fino. • No colorea la figura humana dentro de sus límites.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LOS DIBUJOS DE LA ACTIVIDAD “LA TARJETA ESPECIAL”

ASPECTO	VARIABLES	INDICADORES
I. Representación figurativa Dibujo en el cual los símbolos gráficos se pueden reconocer y relacionar a un significado	Símbolos gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja garabatos (símbolos no reconocibles). • Dibuja figuras geométricas. • Dibuja personas. • Dibuja fauna. • Dibuja flora. • Dibuja fenómenos y elementos de la naturaleza (lluvia, arco iris, río, cerros, mar). • Dibuja construcciones (casas, castillo, puentes, caminos). • Dibuja objetos. • Dibuja símbolos convencionales (flechas, equis, etc.).
	Contextos reconocibles	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja símbolos gráficos relacionados con la familia. • Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades en la escuela. • Dibuja símbolos gráficos relacionados con actividades fuera de la escuela y del hogar. • No dibuja contextos reconocibles.
II. Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales Organización del espacio y establecimiento de relaciones espaciales entre las figuras (seres u objetos) en el soporte gráfico	Recursos de representación espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja transparencias. • Dibuja topogramas. • Dibuja abatimiento. • Dibuja línea de base. • Dibuja superficie de base. • No dibuja recursos de representación espacial.

<p>III. Representación de la acción y movimiento</p> <p>Evidencia de acción y movimiento en la representación gráfica</p>	<p>Acción y movimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja figura en movimiento al lado de objeto (en conjunto evidencia acción). • Dibuja figura de pie y rígida al lado de objeto (en conjunto evidencia acción). • Dibuja figura que no evidencia acción.
<p>IV. Color</p> <p>Elemento básico del lenguaje plástico que el niño usa para expresarse</p>	<p>Uso del color</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colorea varios espacios de diversos colores. • Colorea un mismo espacio de diversos colores. • Colorea varios espacios de un mismo color. • Colorea denotando textura (nervadura de la hoja, textura de tronco de árbol, tejido de tela, cabello). • No usa el color en el dibujo.

MANUAL DE CODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD "YO SOY"

A. Tamaño y posición del papel

En la tabla se consigna "1" o "0" para registrar el formato utilizado por el niño (A4 y A5) y la posición en que ubicó la hoja para realizar su dibujo (horizontal y vertical). Escriba "1" si representa el indicador y "0" si no lo presenta.

Dado que el niño era libre de elegir en qué posición utilizaba el papel, se quiere identificar la tendencia de los niños en el uso del papel diferenciando el formato empleado.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

	A4	A5
Horizontal		
Vertical		

B. Símbolos que acompañan a la figura humana

En esta tabla se consigna "1" si el niño dibuja otros símbolos gráficos además de la figura humana (por ejemplo, el sol, el cielo, flores, animales, cosas u símbolos gráficos, aun si estos no se pueden identificar); y se consigna "0" si el niño solo dibuja la figura humana.

Si hay figura humana y otras figuras consignar "1".

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

CÓDIGO	Indicador - Símbolos que acompañan figura humana
	Otros dibujos además de la figura humana

ASPECTO I: Representación gráfica del esquema corporal

El estudio ha definido al aspecto "Representación gráfica del esquema corporal" como la **estructuración mental y representación gráfica del cuerpo humano de manera total y/o segmentaria**. Se consideró importante recoger información sobre este aspecto, debido a que ofrece la oportunidad de acercarse a la conciencia corporal (como totalidad y a nivel de cada una de sus partes). Además, nos aproxima a la capacidad gráfica de los niños para trasladar a un plano bidimensional —en la hoja de papel— aquello que es tridimensional. Las variables consideradas como parte del aspecto "Representación gráfica del esquema corporal" son **estructura corporal, detalles y género**.

1.1. Estructura corporal

En esta tabla se consigna el código 9 para los casos en que el niño dibuja la figura humana, ya sea de manera incompleta, básica o completa. La figura humana **incompleta** tiene cabeza, cuerpo, tronco o extremidades, pero no todos; la **básica** cuenta con cabeza, tronco, extremidades superiores e inferiores; y la completa con cabeza, tronco, brazos, piernas, pies, manos, dedos y cuello. Los códigos del 10 al 12 se utilizan en los casos en que el niño no dibujó figura humana. Si se observa que el niño hace dos o más dibujos de la figura humana, se debe considerar el más completo en relación con su género (en el caso de que lo distinga).

CÓDIGO	Indicadores – Figura humana
9	Dibuja la figura humana (incompleta, básica y completa)

CÓDIGO	Indicadores – No dibuja la figura humana
12	Elementos sueltos: casa, árboles, animales, flores, etc.
11	Figuras geométricas
10	Garabatos

1.1.1. Partes específicas de la figura humana

En esta tabla se consignan las partes del cuerpo que la niña y el niño pueden o no haber considerado en su dibujo; además, el modo cómo lo han dibujado, ya sea con palitos (una línea) y/o en dos dimensiones (largo y ancho), permitiendo así observar la conciencia de ciertas partes específicas de su cuerpo.

- Se debe consignar 11 si presenta la(s) parte(s) del cuerpo (véase la primera columna) en dos dimensiones (largo y ancho).
- Se debe consignar 10 si presenta la(s) parte(s) del cuerpo en palitos (en una línea).
- Se debe consignar 0 si no presenta la parte del cuerpo señalada.

CÓDIGO	Indicadores- Partes específicas de la figura humana						
	Tronco*	piernas	brazos	Manos	pies	dedos	cuello
11							
10							
0							

*Se considera tronco aun cuando presentan piernas dibujadas como palito y un bloque central coloreado (tronco- piernas).

Véanse los dibujos 1 y 2.



Dibujo 1

Dibuja piernas en palito y luego colorea el espacio entre las piernas, definiendo de esta manera el tronco.



Dibujo 2

Delimita el tronco.

1.1.2. Rostro

A continuación se observa la manera como el niño y la niña representan el rostro; se asigna "0" si no presenta rostro (ojos, nariz y boca), "1" si el dibujo de la figura humana presenta rostro (ojos, nariz y boca), y "2" si presenta rostro incompleto (si falta una o dos de las partes indicadas).

CÓDIGO	Indicadores - Rostro
0	No presenta rostro.
1	Sí presenta rostro.
2	Presenta rostro incompleto.

1.2. Detalles

A partir de este criterio se observa la presencia de ciertas partes pequeñas del cuerpo (cabello, orejas, dientes, uñas, cejas, pestañas, iris del ojo, cejas, orificios de las orejas, fosas nasales, labios, lengua, ombligo, presencia de cinco dedos), elementos que utilizamos como vestimenta (falda, pantalón, polo, sombrero, zapatos, etc.) o adorno para el cuerpo (ganchos, cintas, aretes, trenzas, correa, pasadores, pulseras, collar, lentes, etc.).

Se debe consignar la cantidad de detalles que se encuentran en el dibujo, utilizando los números naturales (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, etc.).

Escribir el número de detalles encontrados en el dibujo (1, 2, 3, etc.).

N° de detalles

1.3. Género

La variable "Género" muestra la conciencia del género señalada en la representación gráfica del esquema corporal y vestimenta o adornos. En esta tabla se deben consignar códigos según la observación que se haga de la distinción o no del género de las niñas y niños en el dibujo. Se registran los códigos 12, 21 y 22 cuando se encuentra relación entre el género y lo que se observa en sus dibujos. Se consigna 11 si en el dibujo no se observan características que indiquen género.

CÓDIGOS	Indicadores - Distinción del género
22	Es niña y se dibuja con detalles que distinguen el género femenino (falda, cabello largo, peinado, cintas, ganchos,)
21	Es niño y se dibuja con detalles que distinguen el género masculino (pantalón, correa, corbata, sombrero, camisa, cabello corto solo en la parte superior de la cabeza)
13	No se puede asegurar que distingue género, genera duda.
12	El niño o niña se dibuja con detalles que distinguen género opuesto del suyo.
11	No dibuja características que distingan el género femenino o masculino.
10	No se puede adjudicar código porque no dibuja figura humana

ASPECTO II: Uso del espacio

El aspecto "Uso del espacio" se ha definido como relación entre la figura humana y el espacio gráfico. La ubicación en el espacio gráfico puede mostrar cuánto el niño se apropia del mismo.

El estudio considera relevante estudiar el uso del espacio, debido a que para realizar una producción gráfica se requiere **conciencia espacial**. Una producción gráfica se basa en la relación del niño con su entorno. En este sentido, representar iconogramas y distribuirlos en un espacio determinado podría favorecer la conciencia espacial. Las variables consideradas para este aspecto son **tamaño, ubicación y base de apoyo**.

2.1. Tamaño

En la tabla siguiente se deben asignar códigos de acuerdo a la proporción del dibujo en relación con el espacio disponible del papel. Se registran los códigos 11, 12 y 21 según los criterios siguientes:

CÓDIGOS	Indicadores - Proporción del dibujo en el papel
21	Figura de proporción regular en relación con la hoja de papel: - Formato A4: Entre 5 y 24 cm. - Formato A5: Entre 5 y 17 cm.
12	Figura grande: - Formato A4: 25 cm o más. - Formato A5: 18 cm o más.
11	Figura pequeña: - Formato A4: 5 cm o menos. - Formato A5: 4 cm o menos.

2.2. Ubicación

En la tabla siguiente se asignan códigos de acuerdo al lugar que ocupa el dibujo del niño en el papel, es decir, si el dibujo está ubicado en el centro o en los bordes del papel. Se registran los códigos 11, 21 y 22 según los indicadores siguientes:

CÓDIGOS	Indicadores- Ubicación de la figura humana en el papel
22	Formato A4: Figura ubicada a 2 cm o más de los extremos y borde del papel Formato A5: Figura ubicada a 1 cm o más de los extremos y borde del papel
21	Figura ubicada en el borde inferior del papel (como línea de base)
11	Formato A4: Figura ubicada en los extremos (a menos de 2 cm del borde del papel) excepto en el borde inferior Formato A5: Figura ubicada en los extremos (a menos de 1 cm del borde del papel) excepto en el borde inferior

2.3. Base de apoyo

En la siguiente tabla se consigna "1" si el dibujo de la figura humana se ubica en una línea de base o en una superficie de base (véanse los dibujos 3 y 4); se consigna el código "0" si no presenta el indicador. En ambos casos, tanto en línea de base como en superficie, se consigna el código "1" siempre y cuando la figura humana esté sobre la línea o la superficie o muy cerca (máximo a 2 cm de distancia).

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

Se ubica en una línea de base	Se ubica en una superficie de base*

* Se considera, además, como superficie si la figura humana está ubicada en un camino.



Dibujo 3

La figura humana se ubica en una línea de base.



Dibujo 4

La figura humana se ubica en una superficie de base.

ASPECTO III: Coordinación visomotora

El aspecto de la coordinación visomotora se ha definido como coordinación que enlaza el campo visual y la motricidad de la mano. Sobre esta última, Lora (2008) señala que la motricidad gráfica está ligada a la coordinación de la vista con la mano. La variable considerada para este aspecto es **trazo**.




3.1. Trazo

Mediante esta variable se observa si el dibujo tiene trazo firme, trazo fino y si está coloreado dentro de sus límites. En la tabla siguiente se asigna "1" si presenta el indicador y "0" si no lo presenta. Un solo dibujo puede tener todos los indicadores.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

Trazo firme	Trazo fino	Formas coloreadas dentro de sus límites

En el cuadro a continuación se encuentran las especificaciones de lo que será considerado como trazo fino, trazo firme o formas coloreadas dentro de sus límites.

	<p>Trazo firme: Es el trazo continuo que no se presenta tembloroso o con excesiva presión. En el ejemplo se muestra cómo el trazo del ave dibujada no es tembloroso, sino firme y continuo.</p>
	<p>Trazo fino: Aquel en donde hay detalles muy precisos y pequeños que implican un control manual más segmentado —por ejemplo, dedos muy pequeños y definidos—. A los ojos redondos pequeños solo se les considerará trazo fino si están con iris y o pestañas. En el dibujo se muestra el trazo muy fino al dibujar las pestañas y ojos en el rostro.</p>
	<p>Formas coloreadas dentro de sus límites: Figuras cerradas que han sido pintadas sin salir de la línea como el dibujo de la izquierda lo muestra, o saliendo muy poco de la línea en ciertas zonas. Se considerará 1 si alguna zona está muy bien coloreada, aunque en otras no se respeten totalmente los límites.</p>

MANUAL DE CODIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD "LA TARJETA ESPECIAL"

1. Posición del papel

En la tabla se consignan códigos "1" o "0", según la presencia o no del indicador, para registrar la manera cómo el niño utiliza el papel al dibujar, es decir, si lo hace horizontal o verticalmente.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

A4	
Horizontal	
Vertical	

ASPECTO I: Representación figurativa

El estudio del aspecto "Representación figurativa" buscó reconocer los símbolos gráficos que dibujan las niñas y los niños, y vincularlos con el nivel de desarrollo del dibujo infantil. Los hallazgos del aspecto señalado se muestran según cada variable y sus respectivos indicadores. Las variables de este aspecto son **símbolos gráficos** y **contextos reconocibles**.

1.1. Símbolos gráficos

La persona que codifica debe observar los símbolos gráficos que los niños han dibujado, sean garabatos o figuras realistas (personas, flora, fauna, etc.), y debe consignar "1" o "0" según la presencia o no del indicador.

Se ha considerado como "figuras realistas" a los símbolos que guardan gran semejanza con la realidad, es decir, si por ejemplo el dibujo representa a un ser humano, este debe tener una estructura corporal completa, y el género expresado; si es un animal, debe notarse claramente qué animal es.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta.

Garabatos (símbolo no reconocible)	Figuras realistas (símbolos gráficos reconocibles)

En la siguiente tabla se señalan los símbolos gráficos reconocibles que el niño ha dibujado. Cabe señalar que en el indicador "fenómenos de la naturaleza" se consideran, por ejemplo, el arco iris, las nubes, la lluvia, el sol, el río, el mar, las montañas, etc. En el indicador "construcciones" se consideran, por ejemplo, casas, puentes, caminos, etc. En "símbolos convencionales" se consideran

los símbolos como la cruz, el aspa, etc. Se debe consignar "2" si presenta el indicador, "1" si es necesario leer lo que la aplicadora escribió en relación con lo que el niño dice que dibuja, y "0" si no presenta el indicador.

Escribir 2 si presenta el indicador, 1 si es necesario leer para identificar el indicador y 0 si no lo presenta.

Personas	Fauna	Flora	Fenómenos de la naturaleza
Construcciones	Objetos	Simbolos convencionales	Figuras geométricas

1.2. Contextos reconocibles

En la siguiente tabla se indica el contexto en el que la niña o el niño ubica los personajes o los hechos de su dibujo. Estos contextos pueden ser familia, escuela o alguno de la ciudad o el campo.

Se debe consignar "2" si presenta el indicador, "1" si es necesario leer lo que la aplicadora escribió en relación con lo que el niño dice que dibuja, y "0" si no presenta el indicador.

Escribir 2 si presenta el indicador, 1 si es necesario leer lo que la aplicadora escribió de lo que el niño dice para identificar el indicador y se escribirá 0 si no presenta el indicador

Familia	Escuela	Ciudad	Campo

ASPECTO II: Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales

En el aspecto "Composición y representación gráfica de las relaciones espaciales", se observó cómo los niños organizan el espacio y representan las relaciones espaciales en sus dibujos. Es decir, mediante este aspecto se evaluaron los recursos que poseen los niños para representar y organizar el espacio en el dibujo. Los resultados de dicho aspecto se muestran de acuerdo con la variable **recursos de representación espacial**.



2.2. Recursos de representación espacial

A partir de este criterio se observa el modo como los niños grafican las relaciones espaciales entre los seres u objetos. Ello implica el uso de soluciones gráficas para simbolizar lo que está dentro o fuera, lejos o cerca, encima o debajo, etc. Los recursos para representar el espacio pueden ser transparencias, topogramas, abatimientos, líneas de base, superficies y laberintos. En la siguiente tabla se codificará con 1 si el dibujo presenta alguno o varios de los recursos gráficos mencionados y se codificará con “0” si no presenta el indicador.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta

Transparencia	Topograma	Abatimiento	Línea de Base	Superficie	Laberinto

Los siguientes dibujos explican los recursos gráficos para representar el espacio; asimismo, al lado de cada dibujo, se exponen los criterios a través de los cuales se debe recoger la información acerca de los recursos gráficos utilizados por el niño para representar el espacio:

	<p>Línea de base: Línea recta o curva que sirve, como su nombre lo indica, como base o piso de los elementos figurativos que el niño representa.</p>
	<p>Superficie de base: Representación de un plano a modo de base amplia que, como se muestra en el dibujo de la izquierda, da una idea de superficie.</p>
	<p>Abatimiento: Recurso gráfico para representar las partes de un objeto que se encuentran en otro plano que no necesariamente se ve pero que el niño hace visible para mostrar las características más importantes de un objeto (por ejemplo: mesa con las patas extendidas)</p>
	<p>Transparencia: Muestra en un ser u objeto transparentando aquello que está debajo. En el dibujo de la izquierda, la falda es transparente y se ven las piernas de la niña.</p>



Laberinto: Muestra trayectorias espaciales utilizando líneas. Es un recurso utilizado cuando el desplazamiento y la complejidad de lo que se quiere mostrar no es adecuado para ser representado por una simple o doble línea de base.



Topograma: Es un recurso que muestra un elemento figurativo unido a su contexto usual o a otro contexto determinado denotando las nociones dentro y fuera, o encima y debajo (por ejemplo, patos en la laguna).

ASPECTO III: Representación de la acción y movimiento

Mediante el aspecto “Representación de la acción y movimiento” se buscó reconocer símbolos gráficos que denoten acción y movimiento, ya sea porque se observa flexión del cuerpo o porque en conjunto con otros símbolos se muestra alguna acción. La variable considerada para el estudio de este aspecto es **acción y movimiento**.

3.1. Acción y movimiento

Se han considerado dos posibilidades de observar la acción en una representación gráfica: aquella en donde se representa una figura humana en movimiento al lado de algún objeto denotando una acción (como se muestra en el dibujo 8 en el que la persona sostiene una cometa con los brazos levantados); y otra cuando se representa una figura humana de pie, sin evidencias de movimiento —es decir, rígida—, pero al lado de un objeto de modo que en conjunto sugiera la representación de una acción (como se observa en el dibujo 9, donde el niño está de pie al lado de la soga, pero se entiende que el niño está saltando). En este caso, el conjunto de símbolos da a entender que una acción se está dando sin que necesariamente las posibilidades gráficas del niño lo demuestren.

En caso de encontrar dos de los indicadores, se consignará el código mayor, pues corresponde a un nivel de mayor complejidad en el dibujo.

CÓDIGO	Indicadores
31	Figura en movimiento al lado de objeto*
21	Figura de pie y rígida al lado de objeto*
11	No se evidencia acción.

*En conjunto evidencian acción

Dibujo 8



Figura humana en movimiento
al lado de objeto*

Dibujo 9



Figura humana de pie y rígida al
lado de objeto*

Dibujo 10



No se evidencia acción

* En conjunto denotan acción

ASPECTO IV: Color

Se observó el uso del color en el dibujo de los niños, debido a que para ellos es un elemento básico del lenguaje plástico para expresarse. La variable considerada para el estudio del aspecto indicado es **uso del color**.

4.1. Uso del color

A partir de esta variable se observa el modo como el niño utiliza los colores y la relación color-forma. La variable **Uso del color** presenta los siguientes indicadores: varios espacios pintados de diversos colores, varios espacios pintados de un mismo color, un mismo espacio pintado de diversos colores y coloreado que denota textura.

El indicador “varios espacios pintados de diversos colores” se refiere a los dibujos en los cuales la niña o niño colorean los diversos espacios usando un color diferente para cada espacio, por ejemplo, el pantalón rojo, el polo verde, la flor rosada, etc. (véase el dibujo 11).

El indicador “varios espacios pintados de un mismo color” indica varios espacios delimitados que se colorean del mismo color. Por ejemplo, en el dibujo 13 se observa que tanto cabeza, pelo, orejas, cuello y tronco están coloreados de anaranjado. El indicador “un mismo espacio pintado de diversos colores” se consigna para los dibujos en los cuales en un solo espacio delimitado, el niño pinta de diferentes colores. Por ejemplo, en el dibujo 12 se puede observar que el espacio delimitado como cuerpo del niño se pintó de color amarillo, marrón, azul, rosado, rojo y celeste. Por último, el indicador “coloreado que denota textura” se refiere, por ejemplo, al coloreado con rayas horizontales y verticales para denotar la textura del techo de una casa, tal como se observa en el dibujo 14.

Escribir 1 si presenta el indicador y 0 si no lo presenta

Espacios pintados de diversos colores	Un mismo espacio pintado de diversos colores	Varios espacios de un mismo color	Coloreado que denota textura*

*p. ej., nervadura de la hoja, textura del tronco de árbol, tejido de la tela, cabello, etc.



Dibujo 11

Espacios pintados de diversos colores



Dibujo 12

Un mismo espacio de diversos colores



Dibujo 13

Varios espacios de un mismo color



Dibujo 14

Coloreado que denota textura

ANEXO 2. CONCORDANCIA ENTRE CODIFICADORAS

Análisis del grado de concordancia entre codificadores

Para medir el grado de concordancia entre las codificadoras en el análisis de las producciones gráficas de las actividades “Yo soy” y “La tarjeta especial” del Estudio de Educación Inicial, se utilizó la medida Kappa de Cohen, la cual se calculó a partir de una muestra de 80 dibujos.

Kappa de Cohen: se utilizó el índice Kappa para valorar el grado de acuerdo entre ambas codificadoras. Este índice busca corregir el acuerdo debido al puro azar. Se consideró la siguiente clasificación para los diferentes valores de Kappa:

Escala de valoración del índice de Kappa de Cohen

Índice de Kappa	Grado de acuerdo
0.81 – 0.99	Muy bueno
0.61 – 0.80	Bueno
0.41 – 0.60	Moderado
0.21 – 0.40	Bajo
0.01 – 0.20	Insignificante
< 0	Sin acuerdo

A continuación se presenta cada una de las variables codificadas según el código otorgado por cada una de las especialistas que codificaron (codificadoras 1 y 2). Se presenta en tablas en las que se observa la frecuencia de códigos y el porcentaje de coincidencias. Al final de cada tabla se presenta el valor Kappa de Cohen.

I. Actividad “Yo soy”

1.1. Tamaño del papel

Cuadro 67. Consistencia entre codificadoras – Tamaño del papel

		Codificadora 2		Total		
		Códigos				
		4	5			
Codificadora 1	Códigos	4	Frecuencia	76 ^a	0 ^b	76 ^c
		Porcentaje	95,0 ⁱ	0,0 ^k	95,0 ^o	
	5	Frecuencia	0 ^c	4 ^d	4 ^f	
	Porcentaje	0,0 ^l	5,0 ^m	5,0 ^p		
Total		Frecuencia	76 ^g	4 ^h	80 ^z	
Porcentaje	95,0 ^q	5,0 ^r	100,0			

- a Representa el número de dibujos que fueron codificados con tamaño de papel A4 por **ambas** codificadoras.
- b Representa el número de dibujos que fueron codificados con tamaño de papel A4 por la codificadora 1 y con tamaño de papel A5 por la codificadora 2.
- c Representa el número de dibujos que fueron codificados con tamaño de papel A5 por la codificadora 1 y como A4 por la codificadora 2.
- d Es el número de dibujos que fueron codificados con tamaño de papel A5 por **ambas** codificadoras.

El índice de concordancia se calculará sumando las celdas a y d, y dividiéndolo entre el total de dibujos, en este caso 80. Así mismo la suma de b y c representa el número de dibujos en que no hubo acuerdo entre las codificadoras.

- e Es el número de dibujos que fueron clasificados como A4 por la codificadora 1.
- f Es el número de dibujos que fueron clasificados como A5 por la codificadora 1.
- g Es el número de dibujos que fueron clasificados como A4 por la codificadora 2.
- h Es el número de dibujos que fueron clasificados como A5 por la codificadora 2.
- z Es el total de dibujos analizados, en nuestro caso será 80 para todas las tablas.

Cada una de las casillas de porcentajes (j, k, l, m, o, p, q, r, s) representan el porcentaje con respecto al total de cada una de sus respectivas celdas de frecuencia, así por ejemplo la casilla (j) es el porcentaje de dibujos que fueron codificados con tamaño de papel A4 por ambas codificadoras.

A las casillas e, f, g, h se les llama frecuencias marginales.

Cuadro 68. Medida de concordancia – Tamaño del papel

Indicador	Valor
Kappa	1,00

En el caso del tamaño del papel se obtuvo un Kappa de 1, lo que nos indica un acuerdo perfecto entre ambas codificadoras.

1.2. Posición del papel

Cuadro 69. Consistencia entre codificadoras – Posición del papel

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			H	V		
Codificadora 1	Códigos	H	Frecuencia	9	3	12
		Porcentaje	11,3	3,8	15,0	
	V	Frecuencia	0	68	68	
		Porcentaje	0,0	85,0	85,0	
Total			Frecuencia	9	71	80
			Porcentaje	11,3	88,8	100,0

Cuadro 70. Medida de concordancia – Posición del papel

Indicador	Valor
Kappa	0,84

Para la posición del papel se obtuvo un Kappa de 0,84, lo cual indica un acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.3. Otros dibujos además de la figura humana

Cuadro 71. Consistencia entre codificadoras – Otros dibujos además de la figura humana

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	39	2	41
		Porcentaje	48,8	2,5	51,3	
	1	Frecuencia	2	37	39	
		Porcentaje	2,5	46,3	48,8	
Total			Frecuencia	41	39	80
			Porcentaje	51,3	48,8	100,0

Cuadro 72. Medida de concordancia – Otros dibujos además de la figura humana

Indicador	Valor
Kappa	0,90

En el caso de la presencia de otros dibujos, además de la figura humana, también se obtuvo un Kappa muy alto de 0,90. Esto indica un acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.4. Presencia o ausencia de figura humana

Cuadro 73. Consistencia entre codificadoras – Presencia o ausencia de figura humana

			Codificadora 2				Total
			Códigos				
			9	10	11	12	
Codificadora 1	9	Frecuencia	75	0	0	0	75
		Porcentaje	93,8	0,0	0,0	0,0	93,8
	10	Frecuencia	0	2	0	0	2
		Porcentaje	0,0	2,5	0,0	0,0	2,5
	11	Frecuencia	0	0	2	0	2
		Porcentaje	0,0	0,0	2,5	0,0	2,5
	12	Frecuencia	0	0	0	1	1
		Porcentaje	0,0	0,0	0,0	1,3	1,3
Total		Frecuencia	75	2	2	1	80
		Porcentaje	93,8	2,5	2,5	1,3	100,0

Cuadro 74. Medida de concordancia – Presencia o ausencia de figura humana

Indicador	Valor
Kappa	1,00

Para el caso de presencia o ausencia de figura humana tenemos un acuerdo perfecto entre ambas codificadoras.

1.5. Partes específicas de la figura humana – TRONCO

Cuadro 75. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – TRONCO

		Codificadora 2			Total	
		Códigos				
		0	10	11		
Codificadora 1	0	Frecuencia	6	0	2	8
		Porcentaje	7,5	0,0	2,5	10,0
	10	Frecuencia	0	2	0	2
		Porcentaje	0,0	2,5	0,0	2,5
	11	Frecuencia	0	0	70	70
		Porcentaje	0,0	0,0	87,5	87,5
Total		Frecuencia	6	2	72	80
		Porcentaje	7,5	2,5	90,0	100,0

Cuadro 76. Medida de concordancia – TRONCO

Indicador	Valor
Kappa	0,88

En este caso se obtuvo un Kappa de 0,88, lo cual indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas.

1.6. Partes específicas de la figura humana – PIERNAS

Cuadro 77. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – PIERNAS

		Codificadora 2			Total	
		Códigos				
		0	10	11		
Codificadora 1	0	Frecuencia	5	0	0	5
		Porcentaje	6,3	0,0	0,0	6,3
	10	Frecuencia	1	16	0	17
		Porcentaje	1,3	20,0	0,0	21,3
	11	Frecuencia	0	1	57	58
		Porcentaje	0,0	1,3	71,3	72,5
Total		Frecuencia	6	17	57	80
		Porcentaje	7,5	21,3	71,3	100,0

Cuadro 78. Medida de concordancia – PIERNAS

Indicador	Valor
Kappa	0,94

En este caso se obtuvo un Kappa muy cercano a uno, lo cual quiere decir que existe un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.7. Partes específicas de la figura humana – BRAZOS

Cuadro 79. Consistencia entre codificadoras – BRAZOS

Codificadora 1	Códigos		Codificadora 2			Total
			Códigos			
			0	10	11	
Codificadora 1	0	Frecuencia	16	0	0	16
		Porcentaje	20,0	0,0	0,0	20,0
	10	Frecuencia	0	6	0	6
		Porcentaje	0,0	7,5	0,0	7,5
	11	Frecuencia	2	0	56	58
		Porcentaje	2,5	0,0	70,0	72,5
Total		Frecuencia	18	6	56	80
		Porcentaje	22,5	7,5	70,0	100,0

Cuadro 80. Medida de concordancia – BRAZOS

Indicador	Valor
Kappa	0,94

Nuevamente se obtuvo un Kappa muy cercano a 1, lo cual quiere decir que hay un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.8. Partes específicas de la figura humana – MANOS

Cuadro 81. Consistencia entre codificadoras – Partes específicas de la figura humana – MANOS

				Codificadora 2			Total
				Códigos			
				0	10	11	
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	28	0	1	29
			Porcentaje	35,0	0,0	1,3	36,3
		10	Frecuencia	1	0	0	1
			Porcentaje	1,3	0,0	0,0	1,3
		11	Frecuencia	2	0	48	50
			Porcentaje	2,5	0,0	60,0	62,5
Total		Frecuencia	31	0	49	80	
		Porcentaje	38,8	0,0	61,3	100,0	

Cuadro 82. Medida de concordancia – MANOS

Indicador	Valor
Kappa	0,90

El valor de Kappa es de 0,90, lo cual indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.9. Partes específicas de la figura humana – PIES

Cuadro 83. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – PIES

				Codificadora 2			Total
				Códigos			
				0	10	11	
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	17	0	2	19
			Porcentaje	21,3	0,0	2,5	23,8
		10	Frecuencia	0	7	1	8
			Porcentaje	0,0	8,8	1,3	10,0
		11	Frecuencia	0	0	53	53
			Porcentaje	0,0	0,0	66,3	66,3
Total		Frecuencia	17	7	56	80	
		Porcentaje	21,3	8,8	70,0	100,0	

Cuadro 84. Medida de concordancia – PIES

Indicador	Valor
Kappa	0,92

Nuevamente se obtuvo un valor de Kappa muy cercano a 1, lo cual nos indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.10. Partes específicas de la figura humana – DEDOS

Cuadro 85. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – DEDOS

Codificadora 1	Códigos		Codificadora 2			Total
			Códigos			
			0	10	11	
0		Frecuencia	23	0	4	27
		Porcentaje	28,8	0,0	5,0	33,8
10		Frecuencia	0	4	0	4
		Porcentaje	0,0	5,0	0,0	5,0
11		Frecuencia	1	0	48	49
		Porcentaje	1,3	0,0	60,0	61,3
Total		Frecuencia	24	4	52	80
		Porcentaje	0,0	5,0	0,0	5,0

Cuadro 86. Medida de concordancia – DEDOS

Indicador	Valor
Kappa	0,87

Se obtuvo un valor de Kappa de 0,87, el cual es muy alto. Es decir, existe un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.11. Partes específicas de la figura humana – CUELLO

Cuadro 87. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – CUELLO

		Codificadora 2			Total		
		Código					
		0	10	11			
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	39	0	2	41
			Porcentaje	48,8	0,0	2,5	51,3
	10	Frecuencia	1	0	0	1	
		Porcentaje	1,3	0,0	0,0	1,3	
	11	Frecuencia	2	0	36	38	
		Porcentaje	2,5	0,0	45,0	47,5	
Total		Frecuencia	42	0	38	80	
		Porcentaje	52,5	0,0	47,5	100,0	

Cuadro 88. Medida de concordancia – CUELLO

Indicador	Valor
Kappa	0,88

El Kappa presenta un valor muy alto, lo que indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.12. Partes específicas de la figura humana – ROSTRO

Cuadro 89. Consistencia entre codificadoras - Partes específicas de la figura humana – ROSTRO

		Codificadora 2			Total		
		Códigos					
		0	1	2			
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	8	0	0	8
			Porcentaje	10,0	0,0	0,0	10,0
	1	Frecuencia	0	46	2	48	
		Porcentaje	0,0	57,5	2,5	60,0	
	2	Frecuencia	1	5	18	24	
		Porcentaje	1,3	6,3	22,5	30,0	
Total		Frecuencia	9	51	20	80	
		Porcentaje	11,3	63,8	25,0	100,0	

Cuadro 90. Medida de concordancia – ROSTRO

Indicador	Valor
Kappa	0,81

Nuevamente se obtuvo un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras, dado el valor del Kappa.

1.13. Cantidad de detalles

Cuadro 91. Consistencia entre codificadoras – Cantidad de detalles

		Codificadora 2								Total	
		Códigos									
		0	1	2	3	4	5	6	7		
Codificadora 1	0	Frecuencia	13	2	0	0	0	0	0	0	15
		Porcentaje	16,3	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,8
	1	Frecuencia	0	16	3	0	0	0	0	0	19
		Porcentaje	0,0	20,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	23,8
	2	Frecuencia	1	1	18	2	0	0	0	0	22
		Porcentaje	1,3	1,3	22,5	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0	27,5
	3	Frecuencia	0	1	1	10	1	0	0	0	13
		Porcentaje	0,0	1,3	1,3	12,5	1,3	0,0	0,0	0,0	16,3
	4	Frecuencia	0	0	0	0	4	0	0	0	4
		Porcentaje	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	5,0
	5	Frecuencia	0	0	0	0	1	1	1	0	3
		Porcentaje	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	1,3	1,3	0,0	3,8
	6	Frecuencia	0	0	0	0	0	1	0	0	1
		Porcentaje	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	1,3
7	Frecuencia	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
	Porcentaje	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	3,8	
Total		Frecuencia	14	20	22	12	6	2	1	3	80
		Porcentaje	17,5	25,0	27,5	15,5	7,5	2,5	1,3	3,8	100,0

Cuadro 92. Medida de concordancia – Cantidad de detalles

Indicador	Valor
Kappa	0,77

En este caso, a diferencia de los anteriores, se obtuvo un valor de Kappa ligeramente inferior, pero aun así existe un grado de acuerdo bueno entre ambas codificadoras.

1.14. Distinción de género en el dibujo

Cuadro 93. Consistencia entre codificadoras – Distinción de género en el dibujo

			Codificadora 2				Total	
			Códigos					
			11	13	21	22		
Codificadora 1	Códigos	11	Frecuencia	29	0	4	2	35
			Porcentaje	36,3	0,0	5,0	2,5	43,8
		13	Frecuencia	1	0	0	0	1
			Porcentaje	1,3	0,0	0,0	0,0	1,3
	21	Frecuencia	2	0	18	0	20	
		Porcentaje	2,5	0,0	22,5	0,0	25,0	
	22	Frecuencia	0	0	0	24	24	
		Porcentaje	0,0	0,0	0,0	30,0	30,0	
Total		Frecuencia	32	0	22	26	80	
		Porcentaje	40,0	0,0	27,5	32,5	100,0	

Cuadro 94. Medida de concordancia – Distinción de género en el dibujo

Indicador	Valor
Kappa	0,83

En el caso de la distinción de género del dibujo se obtuvo un Kappa de 0,83, lo cual indica que hay un acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.15. Proporción del dibujo en el papel

Cuadro 95. Consistencia entre codificadoras – Proporción del dibujo en el papel

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			11	21		
Codificadora 1	Códigos	11	Frecuencia	20	1	21
			Porcentaje	25,0	1,3	26,3
		21	Frecuencia	4	55	59
			Porcentaje	5,0	68,8	73,8
	Total		Frecuencia	24	56	80
			Porcentaje	30,0	70,0	100,0

Cuadro 96. Consistencia entre codificadoras – Proporción del dibujo en el papel

Indicador	Valor
Kappa	0,85

Nuevamente se obtuvo un valor de Kappa muy alto, lo que indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.16. Ubicación de la figura humana en el papel

Cuadro 97. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en el papel

Codificadora 1	Códigos		Codificadora 2			Total
			Códigos			
			11	21	22	
Codificadora 1	11	Frecuencia	5	0	1	6
		Porcentaje	6,3	0,0	1,3	7,5
	21	Frecuencia	1	2	0	3
		Porcentaje	1,3	2,5	0,0	3,8
	22	Frecuencia	2	0	69	71
		Porcentaje	2,5	0,0	86,3	88,8
Total		Frecuencia	8	2	70	80
		Porcentaje	10,0	2,5	87,5	100,0

Cuadro 98. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en el papel

Indicador	Valor
Kappa	0,77

En el caso de la ubicación del dibujo, hay un Kappa de 0,77, lo cual indica un grado de acuerdo bueno entre ambas codificadoras.

1.17. Ubicación de la figura humana en una línea de base

Cuadro 99. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en una línea de base

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	69	3	72
		Porcentaje	86,3	3,8	90,0	
	1	Frecuencia	5	3	8	
	Porcentaje	6,3	3,8	10,0		
Total			Frecuencia	74	6	80
			Porcentaje	92,5	7,5	100,0

Cuadro 100. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en una línea

Indicador	Valor
Kappa	0,38
Índice de concordancia	0,90

En este caso se observa un Kappa de Cohen de 0,38. El índice Kappa de Cohen se ve afectado para el caso de observaciones raras o de poca frecuencia como la presencia de una línea base. Así, en este caso, para la codificadora 1 solo hay un 10% de casos en los que se presenta una línea de base y para la codificadora 2 tan solo un 7,5%. Esto conlleva a que los totales marginales estén muy desbalanceados y la proporción de acuerdos esperados por azar es mucho mayor que si los totales marginales estuvieran mejor balanceados.

Por tal motivo, se optó por recurrir al índice de concordancia, el cual indica el número de casos en que coinciden ambas codificadoras, dividido entre el total de casos. El índice de concordancia resultó ser de 0,90, lo cual evidencia un grado de acuerdo muy bueno entre las codificadoras.

1.18. Ubicación de la figura humana en una superficie de base

Cuadro 101. Consistencia entre codificadoras – Ubicación de la figura humana en una superficie de base

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	71	3	74
			Porcentaje	88,8	3,8	92,5
		1	Frecuencia	3	3	6
			Porcentaje	3,8	3,8	7,5
Total			Frecuencia	74	6	80
			Porcentaje	92,5	7,5	100,0

Cuadro 102. Medida de concordancia – Ubicación de la figura humana en una superficie de base

Indicador	Valor
Kappa	0,46

El índice Kappa muestra un grado de concordancia moderado.

1.19. Trazo firme

Cuadro 103. Consistencia entre codificadoras – Trazo firme

			Codificadora 2		Total	
			Códigos			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	11	2	13
			Porcentaje	13,8	2,5	16,3
		1	Frecuencia	2	65	67
			Porcentaje	2,5	81,3	83,8
Total			Frecuencia	13	67	80
			Porcentaje	16,3	83,8	100,0

Cuadro 104. Medida de concordancia – Trazo firme

Indicador	Valor
Kappa	0,82

En el caso de trazo firme el valor de Kappa demuestra un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.20. Trazo fino

Cuadro 105. Consistencia entre codificadoras – Trazo fino

			Codificadora 2		Total	
			Código			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	56	1	57
			Porcentaje	70,0	1,3	71,3
	1	Frecuencia	3	20	23	
		Porcentaje	3,8	25,0	28,8	
Total			Frecuencia	59	21	80
			Porcentaje	73,8	26,3	100,0

Cuadro 106. Medida de concordancia – Trazo fino

Indicador	Valor
Kappa	0,87

En trazo fino también se obtuvo un valor alto del Kappa, lo cual indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

1.21. Formas coloreadas dentro de sus límites

Cuadro 107. Consistencia entre codificadoras – Formas coloreadas dentro de sus límites

			Codificadora 2		Total	
			Código			
			0	1		
Codificadora 1	Códigos	0	Frecuencia	23	3	26
			Porcentaje	28,8	3,8	32,5
	1	Frecuencia	0	54	54	
		Porcentaje	0,0	67,5	67,5	
Total			Frecuencia	23	57	80
			Porcentaje	28,8	71,3	100,0

Cuadro 108. Medida de concordancia – Formas coloreadas dentro de sus límites

Indicador	Valor
Kappa	0,91

El valor Kappa es muy cercano a 1, por lo que podemos decir que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

II. Actividad “La tarjeta especial”

2.1. Posición del papel

Cuadro 109. Consistencia entre codificadoras – Posición del papel

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		H	V	
H	Frecuencia	20	4	24
	Porcentaje	25,0	5,0	30,0
V	Frecuencia	2	54	56
	Porcentaje	2,5	67,5	70,0
Total	Frecuencia	22	58	80
	Porcentaje	27,5	72,5	100,0

Cuadro 110. Medida de concordancia – Posición del papel

Indicador	Valor
Kappa	0,817

En el caso de la posición del papel, se obtuvo un Kappa de 0,817, el cual indica que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.2. Presencia de elementos reconocibles realistas

Cuadro 111. Consistencia entre codificadoras – Presencia de elementos reconocibles realistas

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	52	1	53
	Porcentaje	65,0	1,3	66,3
1	Frecuencia	4	23	27
	Porcentaje	5,0	28,8	33,8
Total	Frecuencia	56	24	80
	Porcentaje	70,0	30,0	100,0

Cuadro 112. Medida de concordancia – Presencia de elementos reconocibles realistas

Indicador	Valor
Kappa	0,856

Para la presencia de elementos reconocibles realistas, se obtuvo un Kappa de 0,856, lo cual indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

2.3. Personas (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 113. Consistencia entre codificadoras – Personas

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	15	0	1	16
	Porcentaje	18,8	0,0	1,3	20,0
1	Frecuencia	0	1	2	3
	Porcentaje	0,0	1,3	2,5	3,8
2	Frecuencia	1	0	60	61
	Porcentaje	1,3	0,0	75,0	76,3
Total	Frecuencia	16	1	63	80
	Porcentaje	20,0	1,3	78,8	100,0

Cuadro 114. Medida de concordancia – Personas

Indicador	Valor
Kappa	0,861

En el caso de la presencia de personas en el dibujo también se obtuvo un valor muy alto de 0,861. Por lo tanto, existe un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

2.4. Fauna (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 115. Consistencia entre codificadoras – Fauna

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	63	0	0	63
	Porcentaje	78,8	0,0	0,0	78,8
1	Frecuencia	0	4	0	4
	Porcentaje	0,0	5,0	0,0	5,0
2	Frecuencia	0	0	13	13
	Porcentaje	0,0	0,0	16,3	16,3
Total	Frecuencia	63	4	13	80
	Porcentaje	78,8	5,0	16,3	100,0

Cuadro 116. Medida de concordancia – Fauna

Indicador	Valor
Kappa	1,000

Para el caso de presencia de fauna en el dibujo se obtuvo un acuerdo perfecto entre ambas codificadoras.

2.5. Flora (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 117. Consistencia entre codificadoras – Flora

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	60	0	0	60
	Porcentaje	75,0	0,0	0,0	75,0
1	Frecuencia	0	2	0	2
	Porcentaje	0,0	2,5	0,0	2,5
2	Frecuencia	1	0	17	18
	Porcentaje	1,3	0,0	21,3	22,5
Total	Frecuencia	61	2	17	80
	Porcentaje	76,3	2,5	21,3	100,0

Cuadro 118. Medida de concordancia – Flora

Indicador	Valor
Kappa	0,967

En este caso se obtuvo un Kappa muy alto, lo cual indica un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

2.6. Fenómenos de la naturaleza (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 119. Consistencia entre codificadoras – Fenómenos de la naturaleza

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	52	0	0	52
	Porcentaje	65,0	0,0	0,0	65,0
1	Frecuencia	1	1	0	2
	Porcentaje	1,3	1,3	,0	2,5
2	Frecuencia	1	2	23	26
	Porcentaje	1,3	2,5	28,8	32,5
Total	Frecuencia	54	3	23	80
	Porcentaje	67,5	3,8	28,8	100,0

Cuadro 120. Medida de concordancia – Fenómenos de la naturaleza

Indicador	Valor
Kappa	0,893

Nuevamente se obtuvo un Kappa muy cercano a uno, por lo que se puede decir que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.7. Construcciones (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 121. Consistencia entre codificadoras – Construcciones

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	57	0	2	59
	Porcentaje	71,3	0,0	2,5	73,8
1	Frecuencia	0	1	0	1
	Porcentaje	0,0	1,3	0,0	1,3
2	Frecuencia	1	1	18	20
	Porcentaje	1,3	1,3	22,5	25,0
Total	Frecuencia	58	2	20	80
	Porcentaje	72,5	2,5	25,0	100,0

Cuadro 122. Medida de concordancia – Construcciones

Indicador	Valor
Kappa	0,876

El valor del Kappa demuestra un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

2.8. Objetos (Grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 123. Consistencia entre codificadoras – Objetos

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	27	0	0	27
	Porcentaje	33,8	0,0	0,0	33,8
1	Frecuencia	0	16	0	16
	Porcentaje	0,0	20,0	0,0	20,0
2	Frecuencia	6	5	26	37
	Porcentaje	7,5	6,3	32,5	46,3
Total	Frecuencia	33	21	26	80
	Porcentaje	41,3	26,3	32,5	100,0

Cuadro 124. Medida de concordancia – Objetos

Indicador	Valor
Kappa	0,791

En el caso de presencia de objetos, se observa que el grado de acuerdo entre codificadoras es bueno.

2.9. Otros seres

Cuadro 125. Consistencia entre codificadoras – Otros seres

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	73	0	1	74
	Porcentaje	91,3	0,0	1,3	92,5
1	Frecuencia	0	3	0	3
	Porcentaje	0,0	3,8	0,0	3,8
2	Frecuencia	1	0	2	3
	Porcentaje	1,3	0,0	2,5	3,8
Total	Frecuencia	74	3	3	80
	Porcentaje	92,5	3,8	3,8	100,0

Cuadro 126. Medida de concordancia – Otros seres

Indicador	Valor
Kappa	0,823

En este caso se observa un Kappa de 0,823, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es muy bueno.

2.10. Formas geométricas (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 127. Consistencia entre codificadoras – Formas geométricas

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	62	2	7	71
	Porcentaje	77,5	2,5	8,8	88,8
1	Frecuencia	0	0	1	1
	Porcentaje	0,0	0,0	1,3	1,3
2	Frecuencia	0	0	8	8
	Porcentaje	0,0	0,0	10,0	10,0
Total	Frecuencia	62	2	16	80
	Porcentaje	77,5	2,5	20,0	100,0

Cuadro 128. Medida de concordancia – Formas geométricas

Indicador	Valor
Kappa	0,572

En este caso se observa un Kappa de 0,572, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es moderado.

2.11. Garabatos (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 129. Consistencia entre codificadoras – Garabatos

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	70	1	0	71
	Porcentaje	87,5	1,3	0,0	88,8
1	Frecuencia	0	1	0	1
	Porcentaje	0,0	1,3	0,0	1,3
2	Frecuencia	0	0	8	8
	Porcentaje	0,0	0,0	10,0	10,0
Total	Frecuencia	70	2	8	80
	Porcentaje	87,5	2,5	10,0	100,0

Cuadro 130. Medida de concordancia – Garabatos

Indicador	Valor
Kappa	0,941

Para el caso de la presencia de garabatos, se observa un valor de Kappa muy alto; por lo tanto, el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.12. Otros símbolos (grupos de elementos que los niños han dibujado)

Cuadro 131. Consistencia entre codificadoras – Otros símbolos

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	41	0	6	47
	Porcentaje	51,3	0,0	7,5	58,8
1	Frecuencia	1	3	0	4
	Porcentaje	1,3	3,8	0,0	5,0
2	Frecuencia	1	1	27	29
	Porcentaje	1,3	1,3	33,8	36,3
Total	Frecuencia	43	4	33	80
	Porcentaje	53,8	5,0	41,3	100,0

Cuadro 132. Medida de concordancia – Otros símbolos

Indicador	Valor
Kappa	0,789

El valor del índice Kappa es alto, lo cual indica que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es bueno.

2.13. Familia (diversidad de contextos)

Cuadro 133. Consistencia entre codificadoras – Familia

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	70	4	74
	Porcentaje	87,5	5,0	92,5
1	Frecuencia	1	5	6
	Porcentaje	1,3	6,3	7,5
Total	Frecuencia	71	9	80
	Porcentaje	88,8	11,3	100,0

Cuadro 134. Medida de concordancia – Familia

Indicador	Valor
Kappa	0,634

En este caso tenemos un Kappa de 0,634, el cual indica que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es bueno.

2.14. Escuela (diversidad de contextos)

Cuadro 135. Consistencia entre codificadoras – Escuela

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	30	2	0	32
	Porcentaje	37,5	2,5	0,0	40,0
1	Frecuencia	8	36	1	45
	Porcentaje	10,0	45,0	1,3	56,3
2	Frecuencia	0	2	1	3
	Porcentaje	0,0	2,5	1,3	3,8
Total	Frecuencia	38	40	2	80
	Porcentaje	47,5	50,0	2,5	100,0

Cuadro 136. Medida de concordancia – Escuela

Indicador	Valor
Kappa	0,692

Dado el valor del Kappa, se puede decir que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es bueno.

2.15. Ciudad (Diversidad de contextos)

Cuadro 137. Consistencia entre codificadoras – Ciudad

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0		
0	Frecuencia	80		80
	Porcentaje	100,0		100,0
Total	Frecuencia	80		80
	Porcentaje	100,0		100,0

Cuadro 138. Medida de concordancia – Ciudad

Indicador	Valor
Kappa	. ^a
Índice de concordancia	1,000

^a En este caso no se puede calcular el valor del índice Kappa dado que a todos los dibujos de la muestra les corresponde un solo código. Por ello, se recurrió al índice de concordancia. Como se observa, el valor de este índice señala que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.16. Campo (diversidad de contextos)

Cuadro 139. Consistencia entre codificadoras – Campo

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	60	0	4	64
	Porcentaje	75,0	0,0	5,0	80,0
1	Frecuencia	0	1	0	1
	Porcentaje	0,0	1,3	0,0	1,3
2	Frecuencia	2	0	13	15
	Porcentaje	2,5	0,0	16,3	18,8
Total	Frecuencia	62	1	17	80
	Porcentaje	77,5	1,3	21,3	100,0

Cuadro 140. Medida de concordancia – Campo

Indicador	Valor
Kappa	0,779

En este caso tenemos un valor del Kappa de 0,779, lo que nos indica un grado de acuerdo bueno entre ambas codificadoras.

2.17. Otros contextos (diversidad de contextos)

Cuadro 141. Consistencia entre codificadoras – Otros contextos

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		0	1	2	
0	Frecuencia	73	3	1	77
	Porcentaje	91,3	3,8	1,3	96,3
1	Frecuencia	0	2	0	2
	Porcentaje	0,0	2,5	0,0	2,5
2	Frecuencia	1	0	0	1
	Porcentaje	1,3	0,0	0,0	1,3
Total	Frecuencia	74	5	1	80
	Porcentaje	92,5	6,3	1,3	100,0

Cuadro 142. Medida de concordancia – Otros contextos

Indicador	Valor
Kappa	0,421

En este caso tenemos un Kappa de 0,421, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es moderado.

2.18. Transparencias (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 143. Consistencia entre codificadoras – Transparencias

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	74	3	77
	Porcentaje	92,5	3,8	96,3
1	Frecuencia	0	3	3
	Porcentaje	0,0	3,8	3,8
Total	Frecuencia	74	6	80
	Porcentaje	92,5	7,5	100,0

Cuadro 144. Medida de concordancia – Transparencias

Indicador	Valor
Kappa	0,649

En el caso de la presencia de transparencias en el dibujo, tenemos un índice de Kappa de 0,649, lo que nos indica un grado de concordancia bueno entre ambas codificadoras.

2.19. Topogramas (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 145. Consistencia entre codificadoras – Topogramas

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	59	2	61
	Porcentaje	73,8	2,5	76,3
1	Frecuencia	2	17	19
	Porcentaje	2,5	21,3	23,8
Total	Frecuencia	61	19	80
	Porcentaje	76,3	23,8	100,0

Cuadro 146. Medida de concordancia – Topogramas

Indicador	Valor
Kappa	0,862

En el caso de la presencia de topogramas se observa un índice Kappa de 0,862; por lo tanto, se puede afirmar que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.20. Abatimientos (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 147. Consistencia entre codificadoras – Abatimientos

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	75	1	76
	Porcentaje	93,8	1,3	95,0
1	Frecuencia	0	4	4
	Porcentaje	0,0	5,0	5,0
Total	Frecuencia	75	5	80
	Porcentaje	93,8	6,3	100,0

Cuadro 148. Medida de concordancia – Abatimientos

Indicador	Valor
Kappa	0,882

En este caso se obtuvo un valor de Kappa alto; por lo tanto el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.21. Línea de base (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 149. Consistencia entre codificadoras – Línea de base

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	67	1	68
	Porcentaje	83,8	1,3	85,0
1	Frecuencia	4	8	12
	Porcentaje	5,0	10,0	15,0
Total	Frecuencia	71	9	80
	Porcentaje	88,8	11,3	100,0

Cuadro 150. Medida de concordancia – Línea de base

Indicador	Valor
Kappa	0,727

En el caso de la presencia de línea de base, se obtuvo un valor de Kappa alto, lo que demuestra que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es bueno.

2.22. Superficie de base (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 151. Consistencia entre codificadoras – Superficie de base

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	69	3	72
	Porcentaje	86,3	3,8	90,0
1	Frecuencia	2	6	8
	Porcentaje	2,5	7,5	10,0
Total	Frecuencia	71	9	80
	Porcentaje	88,8	11,3	100,0

Cuadro 152. Medida de concordancia – Superficie de base

Indicador	Valor
Kappa	0,671

En este caso, el grado de acuerdo entre ambas codificadoras también es bueno.

2.23. Laberintos (recursos gráficos para establecer nociones de espacio)

Cuadro 153. Consistencia entre codificadoras – Laberintos

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	79	1	80
	Porcentaje	98,8	1,3	100,0
Total	Frecuencia	79	1	80
	Porcentaje	98,8	1,3	100,0

Cuadro 154. Medida de concordancia – Laberintos

Indicador	Valor
Kappa	. ^a
Índice de concordancia	0,988

^a En este caso es imposible calcular el índice Kappa, pero se puede apreciar que la presencia de laberintos es casi nula, a excepción de un dibujo en el que las codificadoras no coinciden. En este caso se recurrió al índice de concordancia. Como se observa, el valor de este índice señala que el grado de acuerdo entre ambas codificadoras es muy bueno.

2.24. Evidencia de acción

Cuadro 155. Consistencia entre codificadoras – Evidencia de acción

Codificadora 1		Codificadora 2			Total
		11	21	31	
11	Frecuencia	55	1	0	56
	Porcentaje	68,8	1,3	0,0	70,0
21	Frecuencia	3	12	0	15
	Porcentaje	3,8	15,0	0,0	18,8
31	Frecuencia	1	3	5	9
	Porcentaje	1,3	3,8	6,3	11,3
Total	Frecuencia	59	16	5	80
	Porcentaje	73,8	20,0	6,3	100,0

Cuadro 156. Medida de concordancia – Evidencia de acción

Indicador	Valor
Kappa	0,772

En este caso, se observa que el valor de Kappa es alto, lo que evidencia un grado de acuerdo bueno entre ambas codificadoras.

2.25. Colorea a modo de garabato (modo de colorear)

Cuadro 157. Consistencia entre codificadoras – Colorea a modo de garabato

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	62	3	65
	Porcentaje	77,5	3,8	81,3
1	Frecuencia	4	11	15
	Porcentaje	5,0	13,8	18,8
Total	Frecuencia	66	14	80
	Porcentaje	82,5	17,5	100,0

Cuadro 158. Medida de concordancia – Colorea a modo de garabato

Indicador	Valor
Kappa	0,705

En este caso se encontró un grado de acuerdo bueno entre ambas codificadoras.

2.26. Espacios pintados de diversos colores (modo de colorear)

Cuadro 159. Consistencia entre codificadoras – Espacios pintados de diversos colores

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	11	2	13
	Porcentaje	13,8	2,5	16,3
1	Frecuencia	2	65	67
	Porcentaje	2,5	81,3	83,8
Total	Frecuencia	13	67	80
	Porcentaje	16,3	83,8	100,0

Cuadro 160. Medida de concordancia – Espacios pintados de diversos colores

Indicador	Valor
Kappa	0,816

En este caso se observa un grado de acuerdo muy bueno entre ambas codificadoras.

2.27. Un mismo espacio pintado de diversos colores (modo de colorear)

Cuadro 161. Consistencia entre codificadoras – Un mismo espacio pintado de diversos colores

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	64	7	71
	Porcentaje	80,0	8,8	88,8
1	Frecuencia	2	7	9
	Porcentaje	2,5	8,8	11,3
Total	Frecuencia	66	14	80
	Porcentaje	82,5	17,5	100,0

Cuadro 162. Medida de concordancia – Un mismo espacio pintado de diversos colores

Indicador	Valor
Kappa	0,547

En este caso se observa un Kappa de 0,547, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es moderado.

2.28. Varios espacios de un mismo color (modo de colorear)

Cuadro 163. Consistencia entre codificadoras – Varios espacios de un mismo color

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	48	11	59
	Porcentaje	60,0	13,8	73,8
1	Frecuencia	3	18	21
	Porcentaje	3,8	22,5	26,3
Total	Frecuencia	51	29	80
	Porcentaje	63,8	36,3	100,0

Cuadro 164. Medida de concordancia – Varios espacios de un mismo color

Indicador	Valor
Kappa	0,597

En este caso se observa un grado de acuerdo moderado entre ambas codificadoras.

2.29. Coloreado que denota textura (modo de colorear)

Cuadro 165. Consistencia entre codificadoras – Coloreado que denota textura

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	67	1	68
	Porcentaje	83,8	1,3	85,0
1	Frecuencia	8	4	12
	Porcentaje	10,0	5,0	15,0
Total	Frecuencia	75	5	80
	Porcentaje	93,8	6,3	100,0

Cuadro 166. Medida de concordancia – Coloreado que denota textura

Indicador	Valor
Kappa	0,419

En este caso se observa un Kappa de 0,419, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es moderado.

2.30. Composición original

Cuadro 167. Consistencia entre codificadoras – Composición original

Codificadora 1		Codificadora 2		Total
		0	1	
0	Frecuencia	54	6	60
	Porcentaje	67,5	7,5	75,0
1	Frecuencia	8	12	20
	Porcentaje	10,0	15,0	25,0
Total	Frecuencia	62	18	80
	Porcentaje	77,5	22,5	100,0

Cuadro 168. Medida de concordancia – Composición original

Indicador	Valor
Kappa	0,517

En este caso se observa un Kappa de 0,517, el cual indica que el grado de acuerdo entre codificadoras es moderado.



OTRAS SERIES



**APORTES
PEDAGÓGICOS**



**EVALUACIONES Y
FACTORES ASOCIADOS**



Ministerio de Educación
Calle El Comercio 193, San Borja
Lima - Perú
Telf.: (01) 615-5840

www.minedu.gob.pe