

TEMES D'ESTUDI

PROGRAMA PREVENTIVO EN EL MEDIO ESCOLAR

ADAPTACION CURRICULAR EN EL USO DE LOS DIBUJOS LIBRES. ANALISIS Y METODOLOGIA SIGNIFICATIVA

RESUMEN

En el artículo se dan las bases para el análisis del dibujo de los niños para un uso comprensivo y significativo de la estructura mental del mismo, y a la vez se trabaja el dibujo como soporte de la relación maestro-alumno y niño-niño.

PALABRAS CLAVE

Continente, contenido, relación, dibujo.

Vicente Emilio Pi Navarro*

1. LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

LA relación maestro-alumno define una interacción que imprime el máximo dominio y valor. El profesor, por sí, define un contexto de aprendizaje y califica de alguna forma la manera de aprender de su alumno. Por otra parte, esta relación es de un rango privilegiado, que culturalmente se designa como el profesional que «as-

pira» al alumno hacia valores sociales; y en el sentido de Vygotsky, de crecimiento en el área potencial o de los instrumentos mentales y grupales que ha privilegiado un grupo determinado.

Así, el enseñante, se promociona como el elemento decisivo del desarrollo integral del niño, y aún más, creemos, si se recrea como el soporte del aprendizaje de una segunda lengua o inmersión.

Si el maestro se acoge a cualquier situación para iniciar, propiciar, alargar o sostener una interacción comunicativa, dialogando con cualquier alumno, o en forma colectiva..., el dibujo libre es motivo de relación. El dibujo centra la atención hacia un interés donde el niño es el sujeto o protagonista del mismo, es el motivo que se requiere para expresar o comentar una situación interna, es la representación de una

experiencia emocional. Predice un concepto que es factible de un desarrollo oral, histórico o textual, con un soporte, el dibujo, depositario de una gran carga emocional.

El dibujo define una cuestión personal del niño, que contiene una experiencia emocional y concreta su destreza en el desarrollo instrumental mental, así como los estados afectivos e integraciones del sistema (por ejemplo, la relación continente-contenido).

Un dibujo tiene un elevado índice de expectativas de comunicación: el alumno, si se le da pie, explica y formula hipótesis orales sobre un concepto que se prefigura. La hipótesis luego la puede confrontar con el profesor, corregir, redefinir o llenar de contenidos-palabras, en una historia que implique la memoria pasada, la atención de los datos expresados y la indagación consciente del saber aportado por la escuela.

Un profesor puede insistir:

a) Sobre las formas continentes, sus características, consistencia, trazos huecos o de pérdida, regularidades, cuidados, incertidumbres, inseguridades, zonas más fuertes en el trazo, zonas inciertas... Es el continente la parte límite, el borde o frontera, la zona significativa, la organización y la forma, el esqueleto estructural y el soporte de los contenidos, el uso de las organizaciones mentales e instrumentos simbólicos... Es el que protege y cuida, es lo externo y más social, es el representante más cultural o competencia en lo social que se ha incorporado.

Es la capacidad mental o recipiente representacional. Se prefigura la destreza, la organización espacio-temporal, la postergación y procesos más secundarios, la fortaleza, la rabia y el ataque, la ligereza y finura, las proporciones, las repeticiones...

También presenta particularidades patológicas: obsesión y reiteración de elementos gráficos, rigidez, descuido y suciedad..., o capacidad de hacerse cargo o representación o destreza mental.

No es lo mismo un único elemento continente que contiene a muchos significados, que muchos elementos continentes que tienen distintos contenidos. A la vez puede haber riqueza y diversidad que en armonía configura una unidad, o ser elementos fantásticos que se entremezclan con los reales, o tener un profundo realismo, contener productos desproporcionados de otros, alargarse o ensancharse, amontonarse, inclinarse, requerir de una línea base-tierra o sin horizonte...

* Centro: S.P.E. V-4 Torrent. Dirección para la correspondencia: C/ Luz Casanova, 27, 2, derecha. Valencia.

Se discrimina o se confunde, se tienen incorporados esquemas gráficos (objetos internos) o están distorsionados...

Tenemos en cuenta que las hipótesis aquí formuladas son dinámicas y nunca diagnósticos del alumno, son formulaciones para trabajar e investigar, poner palabras y contener desde un otro el profesor que facilita el análisis y contrasta según el texto que pone el propio niño. Por otra parte, son elementos gráficos que imponen una gran singularidad e incertidumbre, por lo que nos sirven de guía, pero son las propias palabras del alumno las que explicitan la guía del desarrollo comunicacional.

Así, detectando que las paredes de una casita en un dibujo son zinzagueantes, sería error determinar que formula una hipótesis sobre su propia familia. Pensándolo, en todo caso son las historias del propio niño lo que determina si es relevante con los elementos gráficos, o con la historia elaborada y sabida en la acción tutorial. Por eso es tan importante el contacto con la familia y el conocer la situación particular de nuestros niños. Ahora bien, esto no implica dos acciones discriminativas:

1. A nivel oral, dar elementos para el darse cuenta. El profesor propone al niño reflexionar sobre elementos gráficos sin especular sobre su significado: las paredes, si te das cuenta, no están rectas. En todo caso, lo formula si tiene elementos de juicio a partir de la historia narrada: estaba así, mira por dónde, porque contaste que hubo un choque o terremoto en la casa...

2. A nivel gráfico, si el alumno ha distorsionado y él mismo observa que no tiene criterios simbólicos para la distorsión, al compararse se le da la oportunidad de corregir y reparar sus elementos.

En todo caso, se tiene muy en cuenta cuándo se viola gravemente la realidad y el alumno es consciente que no es un cuento, sueño o dibujo donde quería introducir un elemento personal. Así, si miramos que la chimenea sale por una pared lateral, habría que investigar los motivos de esta inclusión.

b) Los contenidos:

Son los elementos que se introducen en las figuras. Representan el adentro.

Normalmente están impregnados del significado y las relaciones.

Se pueden considerar objetos internos o figuras de representación. Normalmente están llenas de simbolismo. Suelen tener elementos que indican protagonistas cono-

cidos por el niño, como papás, hermanos, animales...

Se podría considerar todo lo que hemos dicho anteriormente, pero en la dimensión gráfica del interior y las relaciones que se promueven. A la vez, su relación con el continente es importante. No es lo mismo un agujero en la pared donde se puede entrar o salir, cuando lo que se puede perder es un bebé y hay signos de robo, penetración y sin figuras de protección y afuera hay elementos peligrosos y agresivos como una araña, león...

A nivel interno, tan importantes son los elementos y su simbolismo, como la relación entre ellos: los papás «hablando», el niño «jugando»...

Además podemos concretar los niveles y la distribución en distintos rincones, salas, espacios internos... La manera en que se reúnen en el plano vertical o en el horizontal...

Puede haber una confusión o apelo-tonamiento respecto al arriba-abajo o derecha-izquierda. En forma secuenciada:

1. Vacío.
2. Desorganización.
3. Confusiones entre interior-exterior.
4. Confusiones arriba-abajo o derecha-izquierda.

5. Distribuciones más o menos armónicas pero con elementos disruptivos, agresivos y de angustia... (temblores en las líneas, por ejemplo...).

6. Configuraciones armoniosas y de un alto nivel estético, con figuras claramente discriminadas, cuidadas y distribuidas correctamente en sus proporciones y en la distribución espacial.

En los contenidos nos interesan su adecuación, su riqueza, su complejidad, adecuación a la edad, si muestran confianza, bondad, inquietud, miedo, tranquilidad, si hay elementos que agreden, violentan, persiguen, dañan... En forma más elaborada:

1. La minuciosidad o lo único pero persigue, destruye o hace daño, el vacío o la desolación..., es decir, aquello que significaría lo odiado que puede estar o no junto con lo idealizado, fantástico, poderoso, avasallador...

2. Elementos que en lo tormentoso cuida y protege.

3. La integración de elementos con claros signos de amor, y de representantes simbólicos..., elementos cuidadores y protectores.

En el nivel significativo, si tienen componentes sexuales, bondad, persecutorio, fóbicos, dolor...



Una vez más, el texto o la historia contada es lo que determina el significado y la línea discursiva de la relación alumno-profesor.

El profesor no califica los rasgos gráficos, sino que permite y sostiene el hablar.

El trabajo, lo mismo que anteriormente, lo dividimos en el oral y posterior gráfico. Aquí discriminamos, concretamos, ayudamos, hacemos caer en la cuenta, clasificamos, relacionamos, ordenamos, agrupamos en conceptos..., corregimos, apoyamos...

c) El color:

1. A nivel estructural, el color es importante porque su dimensión espacial requiere tener en cuenta a los límites.

Tendremos en cuenta si se es minucioso en que las líneas contengan el color o no. Normalmente el color lo relacionan con lo más emocional, pasional y el mundo de los sentimientos. Así tendremos ciertos rasgos de su contención y límites, el predominio de la acción gráfica en niños hiperactivos, el desbordamiento del color... la minuciosidad, el detalle coloreado, los continentes o los contenidos...

En otras ocasiones, manchas sin contornos deducen un estado desbordado sin objetos que calmen ni depositarios de la emoción, son puro estallido y lo relacionaríamos con los estados del bebé que en sus gritos y lloros está desconsolado, accionando, gesticulando y completamente a merced de su necesidad a la cual se siente abandonado.

Son estados emocionales sin control, no contenidos en ninguna relación ni puestos en un objeto de amor u odio.

A veces, sin embargo, en una gran elaboración, las emociones se convierten en sentimientos y diríamos que el mismo color o la mancha configura su propio contorno que se contiene o se limita. El color está organizado, elaborado y es un sentimiento en busca quizá de un objeto, pero que a diferencia de lo anterior no es doloroso.

Lo normal es que la pintura esté dentro de los objetos, matizándolos, adornándolos de cariño, calidez, tristeza..., en una relación que sobrepasa los límites, no llegan a ellos, los cubre, se sale de las líneas en bruscos sobresaltos incontinentes, forma crestas agresivas o violentas, son bordes redondeados que saliendo quieren volver a cubrir o entrar, son rayones sin organizar ni tamizar, son gestos fuertes de ataques de rabia, dañan internamente al objeto...

A veces, los niños califican de color los bordes, los límites, engordando las líneas, difuminan los espacios impregnando de vida o ponen núcleos oscuros y negros. En otra ocasión, los contenidos interiores discriminados son coloreados de una forma brusca tachando los contornos, haciendo rayajos, en revoltijos...

2. A nivel simbólico, es tradicional distinguir los colores en cálidos y fríos, de vitalidad, de vida los cálidos, mientras que sin embargo, el rojo puede tender a la agresión y la violencia. Los oscuros son tristes y depresivos, mientras que los marrones tienden a lo sucio y descompuesto. Sin embargo, su simbolismo es relativo.

Una vez más, lo importante es, por una parte, la relación del color con el objeto dibujado, mientras que su inclusión con la narración del dibujo, perfila un texto en busca de desarrollo y discriminación.

La impresión del propio niño y la del profesor, es el significado quizá más importante a destacar. El formular hipótesis rígidas forma dogmas ya de por sí destruidos. Es preferible el contrastar, destacar y desarrollar, dando el niño el propio significado.

No es lo mismo un sol que baña a unos árboles con sus rayos amarillos, que si son rojos fuertes penetrantes, si son difuminados o violentos...

El color es importante en la discriminación con la realidad, así como las transformaciones que se suceden con el tiempo. Es importante el caer en la cuenta. No es lo mismo un color equivocado que intenta representar algo, que un color equivocado que no se es consciente: el humo de una chimenea lo pinta negro porque se está triste, deprimido, pero lo hace de forma ocasional; en otras ocasiones lo puede hacer gris o que no haya. Si lo hace continuamente es más rígido y un rasgo caracterial. Una copa de un árbol azul y siempre igual es preocupante. Si no discrimina y dice que es como se ve en el árbol del recreo, se requeriría ya una investigación psicológica.

No es lo mismo un objeto pintado de un color constantemente que de forma ocasional. Lo constante es estricto, rígido.

Diríamos que desearíamos niños con colores y usos flexibles, alegres y con preferencias por los cálidos, con barridos uniformes y contenidos.

d) Relaciones continente-contenido:

Aquí nos fijamos más que los elementos dibujados, la distribución espacial, o los contenidos en qué continentes están.

Es frecuente ver grandes espacios vacíos mientras otros están recargados. Los objetos se amontonan en un rincón del folio, en un extremo, en medio o alineados en una línea que a veces es el borde inferior.

Hacia arriba, clásicamente se piensa en la vida mental, mientras que hacia abajo en lo concreto y real. Hacia la derecha en el crecimiento, el futuro y las expectativas, el deseo y evolución, mientras que hacia la izquierda la necesidad, el pasado, lo infantil y regresivo.

Es importante determinar las relaciones de los contenidos con los límites que soportan y sus proporciones. Luego, las relaciones de los contenidos con otros contenidos.

No están en el mismo nivel de importancia la acción soportada por el continente que un objeto con otro objeto. No es lo mismo un coche que al chocar rompe una pared, irrumpe en el interior de forma brusca, que lo haga con un martillo desde el interior o que el peligro sea interno, pero con un buen aparato mental: hay niños en una habitación que se están peleando.

Normalmente, las relaciones contienen emociones discriminadas y proyectadas en los objetos dibujados. Los objetos así están localizados y son definidos. En otros textos clasificamos las acciones (los verbos) en relaciones de amor, odio o conocimiento:

Amor: pasear, jugar, besar, peinar, cocinar...

Odio: golpear, reñir, choques... (implican daño).

Conocimiento: estudiar, hablar, jugar, construir...

A veces es importante descubrir las acciones que implican un campo activo o un desarrollo pasivo, configurando la predominancia de cierto estilo y sobre qué elementos van dirigidos:

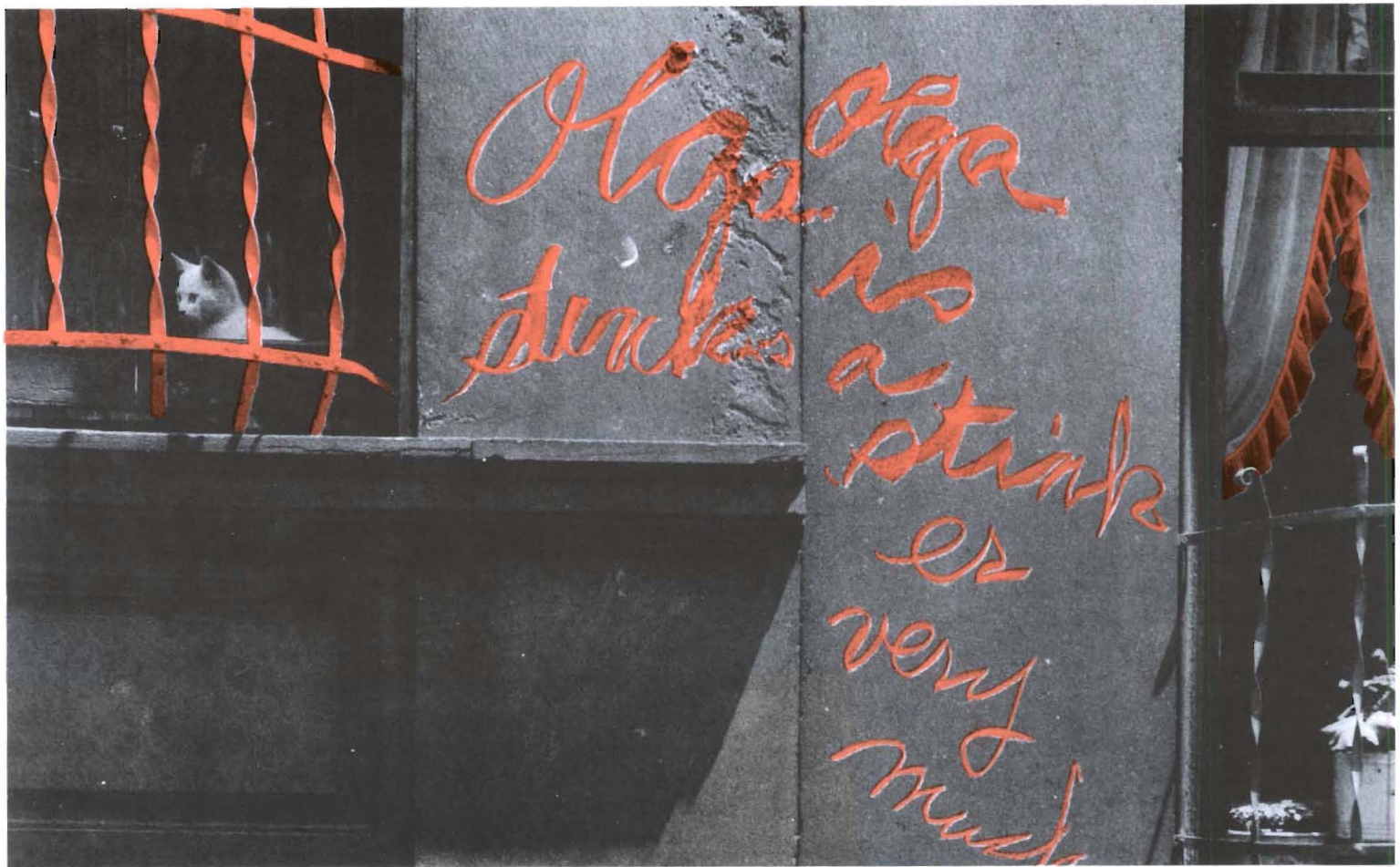
Activo: clavar, nadar, morder...

Pasivo: tragar, recibir, guardar...

A veces es importante ver los canales que son sobrealorados: la vista, los músculos, la cabeza, el oído, el gusto...

e) Organización espacio-temporal:

Si a nivel gráfico hay secuencias historiadas o las produce en los comentarios orales. Si hay una distribución y de qué grado a nivel espacial. Si hay agrupamientos, vacíos, localizaciones importantes, elementos dinámicos y de qué tipos (animales, seres humanos o agentes atmosféricos como las nubes...). Si hay movilidad o ri-



gidez..., distribuciones hacia arriba-abajo o derecha-izquierda...

f) Equilibrio y estética:

Análisis de si predomina la síntesis o el análisis. Se producen objetos sin una estructura que los una, de forma desorganizada. Si hay una síntesis o predominio de la forma sin cuidado con los detalles y objetos-elementos pequeños...

Si hay armonía, si despierta sentimientos...

Es importante descubrir la relación entre los elementos gráficos y las verbalizaciones, su correspondencia o si hay poca adecuación.

Un dato importante es si alguna vez se aportan elementos escolares estudiados, que implican una dotación de elementos mentales que se van integrando.

g) En las hipótesis:

En las formulaciones consideramos si hay desarrollos verbales que contengan un proceso:

- Que se aporten elementos de la memoria pasada o la historia del niño. Hay que ver si en las explicaciones se consideran experiencias pasadas, también las presentes y si hubiesen del futuro.

Hay niños que están anclados en el pasado (rasgos infantiles en su dibujo), el presente (la escuela, por ejemplo) o el futuro (expectativas de lo que va a suceder).

Hay niños que se esconden siempre en la fantasía, la realidad más concreta, o que se alternan.

- Queremos descubrir si se dan indicios en el texto oral de indagaciones e investigaciones sobre el adulto, los objetos o los elementos. Si el niño sólo dice y no pregunta, o si acepta los comentarios del adulto y participa de lo nuevo que se le aporta...

En ese sentido, si hay correspondencia entre lo oral y los elementos gráficos de investigación: a nivel gráfico hay datos que implican preocupaciones y datos que se están especulando, tales como los embarazos, los rasgos sexuales secundarios, el daño, la muerte, los elementos fantasiosos...

Es interesante considerar al dibujo del niño como un escenario interno donde se interactúan personajes importantes y cercanos de su vida concreta sin definir creencias que perjudicarían la verdad de los pensamientos y los personajes, por ejemplo, familiares.

- Si se presta atención a detalles y elementos en forma organizada, tanto de los

continentes como los contenidos, qué implicaría tener palabras o no para los elementos gráficos.

- Si hay sentimientos expresados y proyectados en objetos, si hay cuidados y reparaciones...

Los elementos que indicamos no quiere decir que el profesional tenga que tenerlos todos en cuenta. En realidad, el maestro se dedica a escribir algunos elementos en el folio dibujado o la historia en sus elementos más importantes y con premura de tiempo. En otras ocasiones se intercambian comentarios orales e hipótesis. En ocasiones se detallan y se permiten discriminaciones más profundas. La propuesta nuestra es, por lo tanto, un modelo de investigación, que no tiene ni quiere que se tengan en cuenta todos los elementos.

Es con la experiencia continuada cuando de pronto sobresale un rasgo de un niño, después de algunos dibujos, y sobre él, si cabe, formulamos algún comentario. Mientras, lo cotidiano que hace una historia de conocimiento y comprensión es dejar que el propio alumno nos explique lo que es de interés para él.

A la vez, el plan propuesto podría introducirse en los comentarios espontáneos, las charlas y los objetos personales que el

niño trae, en su aspecto externo, en su ropa...

Entendemos que un dibujo es una parte o faceta del mundo interno del niño. Es un escenario de objetos internos. Normalmente hacen referencia al mundo familiar, al campo afectivo, sus vivencias, gustos, deseos, preocupaciones vitales sobre la vida y la muerte, el daño y el cuidado, el amor y la protección, la lucha y la agresión, el mundo natural y social, el maestro y la escuela...

2. TECNICA DE RELACION

El dibujo libre permite conocer las diferencias y particularidades de cada niño, definiendo aunque de forma incierta o con incertidumbre los rasgos personales y peculiares, los instrumentos mentales y los intereses y preocupaciones, sus dificultades y en las comparaciones y el suceder temporal los desarrollos individuales, los progresos y las conquistas de sus logros.

A la vez, nos da datos de su realidad social y cultural, las circunstancias vitales que le envuelven, sus conflictos y sus temores, su mundo y sus deseos con sus necesidades...

A partir de hipotetizar sobre los elementos orales y gráficos, destacando sólo algún elemento, nos podemos dedicar a alguna relación personal, en el entendimiento y la comunicación, en producir vínculos afectivos, que promoverán seguridad y confianza en los procesos de aprendizaje, en los hábitos de autonomía e independencia, en la expresión de los sentimientos y en la construcción de sus conocimientos, en la flexibilidad de su pensamiento y su representación en diversos códigos, en el contraste y la dialéctica confiada...

Respecto al profesor, tiene en mente, en escuelas infantiles y también en aulas de inmersión o segundas lenguas:

- Escuchar, ser receptor o apasionarse por la acción de sus alumnos, ser paciente colocando al niño sujeto de la intervención y centro del deseo que mueve la comunicación.

- Acoger las formulaciones de los niños, dando elementos que le den independencia y confianza mientras que posibilitan el desarrollo compartido de una historia narrada.

- Devolver de forma oral o con gestos, atención..., el interés que nos produce, promoviendo agrado y nuevas posibilidades de interacción.

- Expandir las formulaciones que comenta el niño, agrandando y complejizando, pero siempre tomando como conceptos los desarrollados por el niño.

- Devolverle oralmente recogiendo las expresiones que dice formuladas de forma correcta y presentándose como modelo expresivo y competente.

- Observar sus necesidades y deseos, sus comportamientos y sentimientos, formulándoselos. Intuir sus preocupaciones, lo no dicho, sus miedos y afectos, comentándoselos y presentándose el profesor como modelo haciendo lo propio.

- Incluir diálogos con otros niños, introduciendo mensajes de otros, haciendo comparaciones, contrastes...

- Proponer y crear expectativas de comunicación e intercambio a nivel individual y a nivel grupal o colectivo.

- Repeticiones del modelo interrogativo de las expresiones del niño, hasta ser mejoradas por el niño en inmersión o escuelas infantiles, tal como indicamos con la técnica verbalización.

- Juegos de repetición de frases juntándolas con códigos mímicos.

- Haciendo preguntas.

- Formulando frases como ritos que definen ciertos contextos, tales como las despedidas, encuentros, saludos, frases secretas...

3. RELACION NIÑO-NIÑO

Queremos ahora destacar la importancia de las interacciones de un niño con otro niño, dándonos por otra parte a los profesionales índices de competencia.

En ese sentido, el profesor propone o fomenta interacciones que se dan entre niños, dirigiéndolas o tomando sólo una presencia contenedora pero silenciosa.

Dentro de una dinámica grupal se intenta fomentar situaciones de comunicación haciendo papeles de mediador para la organización del diálogo, juego o intercambio. Si son dibujos libres, los comentarios son grupales y se intenta que los niños encuentren semejanzas o diferencias entre ellos, elementos designados por el profesor u otro niño... Los niños comentan sus experiencias y, en todo caso, a nivel individual, se le dirige con preguntas mientras que a nivel grupal se atiende la organización del grupo introduciendo a otros niños, comparando, discriminando, llamando la

atención, interviniendo para que no decaiga el interés, dramatizando y enfatizando las expresiones del niño... Aquí se intenta que los niños se hagan preguntas, acepten otros comentarios, se hagan más flexibles, se saquen consecuencias, se busquen causas, se tengan expectativas del futuro, se reflexione, se vean las transformaciones que introduce el tiempo...

Hay que tener en cuenta:

- La organización de un diálogo no es decir cada cual lo que quiera. Hay que aprovechar la dinámica comunicativa para articular las intervenciones: el que habla y el que escucha se intercambian en un proceso temporal. Los niños se suelen aburrir, interrumpen y les preocupa lo propio. El maestro hace de moderador y estructurador del contexto. Es a la vez un modelo y un límite.

- Dentro de la dinámica se fomenta la flexibilidad de los niños, procurando que intervenga el inhibido, callando un poco el charlatán, inhibiendo al agresivo, haciendo más activo al pasivo, envolviendo de cariño al díscolo...

- Dentro de un contexto espacio-temporal, cada situación se presta a preguntas que dimensionan históricamente investigando el pasado, el presente y el futuro.

¿Qué cosas se hicieron antes?, ¿qué cosas pasaron?, ¿cuáles fueron las causas?, ¿por qué?

¿Cómo pasó?, ¿cómo era entonces y ahora?, ¿cómo crees que será ahora?, ¿qué pasará?, ¿qué sorpresa nos pasará?...

¿Qué pasará?, ¿cómo crecerá?, ¿cómo cambiará?, ¿cómo será?, ¿qué hará?...

A los niños les encantan las sorpresas y lo desconocido: ¿qué sorpresa se esconderá?, ¿qué descubrimos?, ¿quién lo advina?, ¿dónde se esconderá?...

4. HIPOTESIS DE TRABAJO

Deseamos que las propuestas no tengan un carácter psicopatológico, diagnóstico o clínico, en ese sentido no inciden en el simbolismo aunque debieran tener en cuenta los componentes emocionales tales como los signos de amor u odio. En sí, están pensadas para su uso escolar y que doten al profesional sobre indicios que le hagan desarrollar propuesta en el campo del conocimiento del niño.

Dentro del dibujo, nos vemos muchas veces incapacitados para una reflexión y trabajo significativo con el alumno, cuan-

do sabemos de su importancia y significado personal y singular. En ocasiones, queda como que el dibujo libre por falta de atención hacia él, está desprestigiado y ocurre cuando el maestro no sabe qué hacer. El alumno, por su parte, dada la poca atención social que se le da y el tiempo precisamente de que se esté haciendo algo que casi no sirve, desatiende su trabajo que no comunica nada, aunque es representante de su mundo interno. Queremos así aportar un instrumento técnico para la tarea de enseñar-aprender.

La propuesta se circunscribe en la idea de concepto, estructura o relaciones. Es, por lo tanto, que recorre un trayecto de lo mental indicios de organización y complejidad bastante cercano a diversidad y evolución cognoscitiva.

Por ejemplo, creemos que se pueden hacer distintos recorridos:

a) Se observan en un niño la calidad de las relaciones y su complejidad, referidas a los elementos del dibujo, también en relación a su edad cronológica. Ciertos elementos como las líneas continentes y contenidos hipotetizan sobre distintas categorías mentales: unas representan el límite de lo externo, piel o borde más primario y elemental que detalla un déficit o más o menos compleja elaboración. El contenido secundario, a la vez expresaría riqueza o pobreza de significado. El cuidado, la complejidad, la dimensión espacial, los agrupamientos, los rasgos dinámicos..., son partes importantes que califican el desarrollo mental del niño.

b) A nivel de secuencia de aprendizajes, encontraríamos los productos de afuera a dentro o de continentes a contenidos.

Dentro de estos mismos productos metodológicos, se encuentran las gradaciones que impliquen rasgos relacionales, conjuntos de elementos o personajes humanos. En las técnicas de aprendizaje hemos usado en otros trabajos el enriquecimiento de elementos que se incluyen (didáctica del grafismo, Promolibro) y las autoinstrucciones (didáctica del grafismo, Promolibro y Taller del Cómic, Nau Llibres).

c) En la tarea de análisis, evaluación y tutoría, son importantes el logro de ciertos ítems que se constatan en evolución a través del tiempo, permitiendo observar los cambios producidos, el estancamiento mental, el progreso y en qué elementos..., siendo de un posible uso tanto para la acción tutorial con las familias y niños como con las propuestas y desarrollos de las adaptaciones curriculares. Más aun cuando



se intercambian con otras materias afines como el lenguaje y el lenguaje del cuerpo.

d) Se pueden realizar varias hipótesis y constatar su fiabilidad:

- Alumnos con un buen desarrollo mental, si son convergentes, si inciden en los bordes y si son divergentes o creativos en los contenidos.

- Si hay una relación entre el lenguaje y el dibujo, en el sentido que habría niños que dicen mucho y significan poco (hay muchos objetos y poco relacionados), que no entienden (fallo en los bordes), que tienen problemas en la simbolización (confusiones espaciales o en la estructuración de los elementos), retraso en el lenguaje (poca complejidad en los rasgos...).

Habría, pues, que ver si es posible determinar por un lado la conjunción constante entre patologías del lenguaje, patologías de la representación y su correlato con ítems o rasgos gráficos.

- Más complejo pero interesante sería el determinar reeducaciones y adaptaciones

curriculares entre el nivel gráfico y los otros niveles: su influencia y su incidencia.

En ese sentido cabría la estructuración gráfica, el enriquecimiento gráfico y la organización de los rasgos, siendo paralelo por otra parte, la integración de las categorías mentales y cómo el significado se incorpora por todas ellas.

e) Determinar el currículum implícito cuando se postulan dibujos tipo (con título se refiere), la escuela, el profesor, la familia, la televisión, mi futuro, mi trabajo..., en base tanto del simbolismo como de la correspondencia entre lo externo y lo interno, o lo que se dice y lo que se transmite, los elementos o su expectativa de concreción-relación...

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Barcelona, 1979.

BION, W. R.: *Aprendiendo de la Experiencia*. Paidós. Barcelona.

GUTTON, P.: *El juego de los niños*. Nova Terra. Barcelona, 1976.

KLEIN, M.: «La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo». 1930. Tomo II de sus *Obras Completas*. Paidós.

LIBERMAN, D.: *Comunicación y psicoanálisis*. Alex Editor.

PI NAVARRO, V. E.: *Una nueva didáctica del grafismo*. Promolibro, 1988.

PI NAVARRO, V. E.: *Taller del cómic*. Nau Llibres. Valencia, 1988.

PI NAVARRO, V. E.: «Recursos didácticos en el área de lenguaje». *Juegos gramaticales*. Marfil.

PI NAVARRO, V. E.: «Recursos didácticos en el área de lenguaje». *Análisis gramaticales*. Marfil.

PI NAVARRO, V. E.: *El departamento de orientación*. Promolibro.

RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*. Hogar del Libro, S. A.

VYGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

WINNICOTT: *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona, 1982.

Nuevo Domicilio

Nos hemos cambiado de domicilio mejorando nuestras instalaciones. Seguimos ampliando nuestros servicios y actividades:

- Dos aulas de formación.
- Tres despachos de consulta.
- Sala de relajación.
- Despacho de recepción y secretaría.
- Sala de espera, medios informáticos y audiovisuales.

Este cambio es debido a la confianza de nuestros clientes y a nuestra respuesta profesional. Continuamos ofreciendo nuestra colaboración con la garantía de ser uno de los centros más importantes del sector.



GRAN VIA RAMON Y CAJAL, 29, 7.º, 7.ª
TEL. Y FAX 351 54 64
46007-VALENCIA