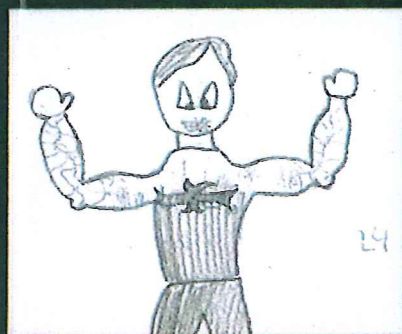
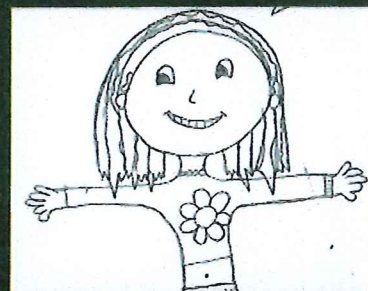


REVISIÓN DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 12 AÑOS

Diseño y estandarización del Dibujo de la Figura Humana (DFH-R)
y del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI)
en las ikastolas de la Comunidad Autónoma Vasca. Estudio preliminar



*Carmen Maganto Mateo
Maite Garaigordobil Landazabal
Juan Etxeberria Murguiondo*

REVISIÓN DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 12 AÑOS

**Diseño y estandarización del Dibujo de la Figura Humana (DFH-R)
y del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI)
en las ikastolas de la Comunidad Autónoma Vasca.
Estudio preliminar.**

***Carmen Maganto Mateo
Maite Garaigordobil Landazabal
Juan Etxeberria Murguiondo***

Agradecimientos

Agradecemos a la Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa (EHIK) (Confederación de Ikastolas de Euskal Herria) la colaboración en este Proyecto de Investigación. Así mismo, nuestro agradecimiento a todas las Ikastolas que han colaborado directamente en este Proyecto. Su dedicación y su participación reflejan el interés por un trabajo profesional que reúna las garantías de rigor que son necesarias en su labor de orientación educativa. A todos los profesionales y a los alumnos que han contribuido directamente, muchas gracias.

Especial mención de agradecimiento a las Ikastolas de la Comunidad de Navarra, que con gran esfuerzo e interés fueron las pioneras en dicho proyecto y que alentaron la posibilidad de llevarlo a cabo. Por orden alfabético: Andra Mari, Arangoiti, Argia, Ibaialde, Iñigo Aritza, Jaso, Labiaga, Lizarra, Paz Ciganda, San Fermín, Tafalla, Tantirumairu y Zangoza

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	VI
1. INTRODUCCIÓN	9
2. EL DIBUJO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN EN LA INFANCIA	9
2.1. El dibujo como medio de comunicación no verbal	10
2.2. El dibujo como actividad terapéutica.....	11
2.3. El dibujo como expresión del desarrollo madurativo: etapas evolutivas	12
2.3.1.El comienzo de la expresión gráfica	13
2.3.2.Etapa del garabateo: 12 meses-4 años	14
2.3.3.Etapa pre-esquemática o de realismo intelectual: 4 a 7 años	16
2.3.4.Etapa esquemática o realismo visual: 7-9 años	18
2.3.5.Etapa del realismo: 9-11 años	19
2.3.6.Etapa del razonamiento: 12-14 años	21
2.4. El dibujo como expresión de la personalidad.....	23
2.5. La sistematización del dibujo para la evaluación de aspectos madurativos y emocionales	26
3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN DEL DFH-R:.....	29
3.1. Objetivos generales.....	29
3.2. Objetivos concretos del estudio	29
3.3. Tipo de diseño metodológico	30
3.4. Recogida de los datos.....	30
3.5. Instrumentos de evaluación	30
3.6. Condiciones de aplicación y aspectos deontológicos	31
3.7. Muestra/participantes: criterios de selección	31
3.8. Fases en el proceso de selección de la muestra	32
3.9. Tamaño de la muestra	33
3.10. Procedimiento de selección y exclusión de los Ítems Madurativos	34
3.11. Análisis estadísticos y criterios de aceptación y exclusión de Ítems Madurativos.....	36
3.12. Criterios de corrección y puntuación	41
3.13. Conclusiones respecto a los resultados de la corrección de la figura masculina y femenina	42
3.14. Procedimiento de selección y exclusión de los Indicadores Emocionales	44
3.15. Análisis estadísticos y criterios de aceptación y exclusión de Indicadores Emocionales.....	46
3.16. Conclusiones sobre los indicadores emocionales tras la corrección de las dos figuras, masculina y femenina	51

4. MANUAL DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA-RENOVADO	53
4.1. Aspectos generalES	53
4.1.1.Ficha Técnica:.....	53
4.1.2.Finalidad y objetivos de la aplicación del DFH-R	53
4.1.3.Materiales para la aplicación	54
4.1.4.Condiciones de aplicación y consignas	54
4.1.5.Descripción del grupo normativo para la Evaluación Madurativo-Mental	56
4.1.6.Descripción del grupo normativo para la Evaluación Emocional..	57
MANUAL DE CORRECCIÓN, PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS ÍTEMS MADURATIVOS	58
4.2. Definición operativa de los Ítems Madurativos.....	58
4.2.1.Procedimiento de corrección y puntuación de los Ítems Madurativos	119
4.2.2.Interpretación de los resultados de la Evaluación Madurativa- Mental.	120
MANUAL DE CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS INDICADORES EMOCIONALES	122
4.3. Definición operativa de los Indicadores Emocionales.....	122
4.3.1.Procedimiento de corrección e interpretación de los Indicadores Emocionales	150
4.3.2.Interpretación de los resultados de la Evaluación Emocional. ...	150
5. SCREENING DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL (SPCI)..	153
5.1. Antecedentes del tema.....	153
5.2. Procedimiento de investigación con el Screening de Problemas de Conducta Infantil (spci)	157
5.2.1.Los problemas de conducta infantil en función de la edad/curso	158
5.2.2.Los problemas de conducta infantil en función del sexo	159
5.2.3.Fiabilidad del Screening de Problemas de Conducta Infantil	161
5.2.4.Relaciones entre problemas de conducta infantil en sujetos sin problemas y con problemas emocionales y problemas de funcionamiento intelectual	162
5.2.5.Diferencia de medias entre varones y mujeres en el screening de problemas de conducta infantil para el conjunto de la muestra	164
5.2.6.Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas (emocionales e intelectuales) en el Screening de Problemas de Conducta Infantil para el conjunto de la muestra	165
5.2.7.Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas emocionales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil	167

5.2.8. Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas intelectuales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil	169
5.3. Conclusiones del estudio realizado con el SPCI.....	171
6. EL TEST DE RAVEN: BAREMACIÓN	173
7. BAREMOS PARA LA EVALUACIÓN MADURATIVO-MENTAL (DFH-R).....	175
8. BAREMOS PARA LA CORRECCIÓN-PUNTUACIÓN DE LOS INDICADORES EMOCIONALES (DFH-R).....	191
9. BAREMOS PARA EL SCREENING DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL	197
10. BAREMOS DEL TEST DE RAVEN PARA VARONES Y MUJERES DE 5 A 12 AÑOS	199
11. BIBLIOGRAFÍA	201
12. ANEXOS	207
Anexo 1: Datu psikosozialei buruzko galdeketa	207
Anexo 2: Marrazkia egiteko argibideak.....	213
Anexo 3. Hautzarorako jokaera arazoen Screening-a	215

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Correlación del Dibujo de la Figura Masculina con el Raven en función de los grupos de edad	37
Tabla 2.	Correlación del Dibujo de la Figura Femenina con el Raven en función de los grupos de edad.....	39
Tabla 3.	Puntuación correspondiente a los porcentajes de frecuencia de los Ítems Madurativos	41
Cuadro 1.	Listado de Indicadores Emocionales para varones y mujeres en la Figura Masculina y Femenina en el DFH-R..	49
Tabla 4.	Participantes de la Evaluación Madurativa-Mental. Frecuencias y porcentajes de los sujetos en función de la edad y sexo	56
Tabla 5.	Participantes en la Evaluación Emocional. Frecuencias y porcentajes de los sujetos sin problemas, sujetos con Problemas de funcionamiento Intelectual y sujetos con Problemas Emocionales en cada uno de las edades estudiadas	57
Tabla 6.	Participantes en la Evaluación Emocional. Frecuencias y porcentajes en función de la edad y sexo	58
Tabla 7.	Porcentaje de problemas de conducta en función de la edad-curso	158
Tabla 8.	Porcentaje de problemas de conducta en función del sexo en las categorías bastante y mucho	160
Tabla 9.	Coeficientes de fiabilidad de Cronbach, Spearman-Brown, y Guttman	161
Tabla 10.	Correlaciones de Spearman entre diversos problemas de conducta en niños con y sin problemas	162
Tabla 11.	Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test para varones y mujeres en el Screening de Problemas de Conducta	164
Tabla 12.	Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas (emocionales e intelectuales)	165

Tabla 13.	Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas emocionales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil	168
Tabla 14.	Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas intelectuales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil	170
Tabla 15.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 5-6 años	175
Tabla 16.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 6-7 años	177
Tabla 17.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 7-8 años	179
Tabla 18.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 8-9 años	181
Tabla 19.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 9-10 años	183
Tabla 20.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 10-11 años	185
Tabla 21.	Evaluación Madurativa: hoja de corrección-puntuación. 11-12 años	187
Tabla 22.	Percentiles correspondientes a las puntuaciones directas en el DFH-TOTAL (Figura masculina y femenina) para los varones	189
Tabla 23.	Percentiles correspondientes a las puntuaciones directas en el DFH-TOTAL (Figura masculina y femenina) para las mujeres	190
Tabla 24.	Indicadores emocionales: descripción y significación	191
Tabla 25.	Número de indicadores en función de la edad	195
Tabla 26.	Transformación de puntuaciones directas en Percentiles en el SPCI total	197
Tabla 27.	Percentiles correspondientes a las puntuaciones directas en el Test de Raven para varones y mujeres	199

1. INTRODUCCIÓN

Este Manual responde a la necesidad existente en el ámbito educativo, social y clínico, de dotar a los profesionales que trabajan con la primera infancia de instrumentos de evaluación rigurosos que permitan tanto un despistaje y/o screening como un diagnóstico de los problemas más comúnmente abordados en dichos contextos: los problemas de rendimiento/aprendizaje, los problemas emocionales y conductuales.

Está demostrado que la mayoría de las consultas por problemas infantiles, especialmente en niños menores de 10 años, se refieren a dichos problemas. Sin embargo, apenas existen instrumentos diagnósticos en este periodo de la infancia que permitan una evaluación rápida y fiable de dichos problemas, ya que los instrumentos de papel y lápiz existentes no son válidos por razones de edad y maduración cognitiva y emocional.

Sin embargo, el dibujo está demostrado ser el lenguaje natural del niño, por lo que los test derivados de esta actividad han tenido rápida y extensa utilización. A pesar de ello, apenas existen en la actualidad estudios contrastados que les confieran propiedades psicométricas válidas y fiables para su uso, de ahí el interés por diseñar un nuevo sistema de aplicación, corrección y estandarización de una de las pruebas diagnósticas más utilizadas en la infancia.

Por otra parte, la evaluación de los problemas de conducta con heteroinformantes (padres y profesores) pertenece a constructos de amplio diseño que no permiten un screening rápido de los mismos, estando además estandarizados con muestras americanas. Se constata el interés progresivo por utilizar las *escalas de valoración o apreciación (rating scales)* y los *inventarios de conducta (checklists)* dirigidos a padres, profesores, y al propio sujeto, en la evaluación de los problemas y trastornos conductuales, sociales y emocionales de niños y adolescentes (Nicolau, Ezpeleta, Toro y Martínez, 1999). Merrell (1999) comenta que los instrumentos pluridimensionales resultan muy útiles en tareas de screening, en la obtención de valoraciones según diferentes fuentes sobre las mismas áreas de funcionamiento o problemáticas del sujeto, y en la planificación y valoración del tratamiento. Esta función de screening se presenta como uno de los mejores usos de las escalas de valoración, dado que cubren una amplia variedad de conductas importantes, y cuesta muy poco tiempo administrarlas y corregirlas. Al ser instrumentos que proporcionan descripciones globales del comportamiento, se emplean, frecuentemente, en psicología escolar y clínica.

La presente investigación trata de aportar un nuevo sistema de aplicación, corrección y estandarización de dos instrumentos diagnósticos de especial relevancia por su utilidad educativa y clínica: *Test de la Figura Humana y el Screening de Problemas de Conducta en la infancia*, a fin de posibilitar la evaluación de problemas madurativos, emocionales y conductuales. Por ello, el objetivo prioritario del presente trabajo es proporcionar datos psicométricos de los instrumentos diagnósticos estudiados para población normal, para población con problemas emocionales y problemas de rendimiento.

2. EL DIBUJO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN EN LA INFANCIA

La revisión teórica que aquí se presenta está tomada en gran parte del trabajo realizado en años precedentes (Cruz, Maganto, y Pérez, 2002; Maganto, 1988; 1990; 1995; Maganto, y Maganto, 1988, 1990), en el intento de enmarcar la importancia del dibujo como expresión de la vida de un niño, y por tanto como instrumento de evaluación infantil.

La consideración de los dibujos como expresión del desarrollo madurativo infantil es tan antigua, en su estudio y análisis, como la consideración del mismo como expresión de la personalidad o de los problemas emocionales de un sujeto. Ya Corman en 1971 decía que el dibujo espontáneo de un niño nos revela muchos aspectos del desarrollo de un niño, porque además de su nivel intelectual y su modo de percepción de lo real, nos muestra de modo particular su vida afectiva.

Si observamos niños pequeños comprobaremos la necesidad de plasmar con diversas materias colorantes formas y colores más o menos definidos. El placer de colorear, pintar y dejar huellas no requiere ninguna motivación. El barro, la nieve, la arena, son sustancias que utilizan espontáneamente para sus juegos. Es para ellos una forma natural de relacionarse con estos y otros materiales. Hasta tal punto esto es así que autores como Luquet se han preguntado si esta actividad es lúdica o laboral. En este momento, la respuesta no define una o otra alternativa, y hay un acuerdo generalizado de que para el niño dibujar, en su sentido más amplio, es una necesidad vital. Necesidad lúdica, expresiva, reflexiva en ocasiones, impulsiva y motórica en otras, comunicativa, etc. Es la necesidad de exteriorizar deseos de diversa índole, la necesidad de expresarse de forma tangible. Dibujar constituye un proceso constante de asimilación y proyección. Permite captar a través de los sentidos una gran información, integrarla con el propio yo a fin de dar una nueva forma a sus necesidades.

El dibujo, además, impele a utilizar distintos materiales para dar salida a todas las experiencias internas y externas, satisfaciendo de este modo la necesidad de actividad lúdica, y expresiva de los niños. La capacidad expresiva de un niño a través del dibujo ha motivado su estudio desde perspectivas diferentes y desde interpretaciones diversas. No obstante, existe un acuerdo en aceptar su capacidad de expresión no verbal, la expresión de aspectos cognitivos y emocionales y su capacidad terapéutica. La edad siempre es una variable mediadora en esta expresión, de ahí la importancia de incorporarla en los estudios sistematizados y de conocer someramente las etapas evolutivas del mismo.

2.1. EL DIBUJO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN NO VERBAL

El aspecto comunicacional del dibujo ha dado pie a trabajos antropológicos o terapéuticos, entre otros, aportando una dimensión relevante en el conocimiento de los sujetos. Sin duda, el dibujo es para el niño un medio de comunicación sin código verbal. Le antecede a éste y, una vez adquirida la posibilidad de expresarse verbalmente, la sustituye en ocasiones. “Para la mayor parte de los niños, la actividad pictográfica es, a pesar de lo que se ha dicho, un lenguaje, un medio de expresión y comunicación, un acto creador, autogratificador...” Aubin, H. (1974, pág. 401).

Di Leo (1978, pág. 11) en la introducción a su libro sobre los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica, nos dice: “La renuncia a verbalizar contrasta muchas veces con la facilidad con que un niño toma lápiz y papel y expresa inconscientemente lo que no quiere o no puede verbalizar por medio de la palabra”. En esta misma idea abundan otros autores, expresando la posibilidad comunicacional de los dibujos, especialmente en niños pequeños, cuando el código verbal no se ha establecido suficientemente como cauce de expresión emocional.

La experiencia nos indica que dibujar es expresarse mediante un código, inicialmente subjetivo y simbólico, capaz de “narrar” lo que no es posible decir. Duvorgel (1981) afirman que es muy natural que, antes de que el niño llegue a dominar por completo el lenguaje hablado, las imágenes espontáneas le proporcionen el medio más eficaz para expresarse. De todos modos, aún después de alcanzar la facilidad de palabra propia del adulto, los dibujos y las pinturas pueden mostrarse más satisfactorios que la palabra hablada para manifestar los pensamientos y los sentimientos más íntimos.

Algunos autores han ido más lejos aún en esta dimensión expresiva del dibujo, situándola por encima de la expresión verbal. Valery, en sus ensayos sobre Leonardo Da Vinci, dice que el dibujo, y el arte en general, es capaz de expresar lo que es inaccesible a la palabra, imponiéndose sobre ella en evidencia y precisión. Para Debienne, (1979, pág. 140), si el dibujo tiene alguna función es precisamente ésta: ser un medio de expresar, de decir y de comunicar, y éste es el aspecto más significativo para el psicólogo que observa y analiza el dibujo. Por ello, dice textualmente: “... el dibujo se ha transformado en un medio de relación, en una manera de decir”... “medio de relación con ese niño que entrega así su mundo interior a la mirada de los demás; mundo desconocido, inexpressable de lo que se siente, de lo que se imagina, de lo que sueña, y esa óptica relacional sigue siendo, sin duda, la actitud psicológica válida para quien quiera servirse del dibujo”.

Admitiendo el factor relacional y dialogante de este medio de expresión nos preguntamos qué nos dice el sujeto de sí mismo, qué podemos escuchar al mirar un gráfico, qué es lo que de “sí mismo” comunica el sujeto. Emociones de diversa índole, deseos, aspiraciones, experiencias reales y fantaseadas, todo lo que constituye su personalidad puede ser mostrado de diversas formas en su expresión gráfica.

2.2. EL DIBUJO COMO ACTIVIDAD TERAPÉUTICA

El valor terapéutico del dibujo estriba en la posibilidad de liberar a través de él emociones y situaciones dolorosas vividas por el sujeto. Esta catarsis que opera en el individuo, de forma deliberada o no, lo sitúa entre las actividades de expresión más ejercitadas y practicadas en clínica infantil. Juntamente con el juego son actividades lúdicas con gran riqueza simbólica y asociativa, libres en su estructuración y ejercicio, y por sí mismas terapéuticas.

Se afirma que produce en el sujeto que la ejercita la posibilidad de recrear, reparar, reconstruir de nuevo experiencias anteriores dolorosas, que pueden elaborarse con la recreación de las mismas. Dice Hammer (1978, pág. 86) “... que el dibujo constituye para los niños un medio para expresar sus temores, sus esperanzas y sus fantasías... El dibujo parece ser un modo de comunicar lo que para ellos es importante y lo que les perturba”. Ya hemos citado sobradamente cómo el niño puede revelar a través de sus dibujos sentimientos que no podría o no desearía revelar con palabras. En esto se basa su valor terapéutico. Corman (1967, pág. 16) cita algunos autores que han utilizado esta técnica tanto con fines diagnósticos como terapéuticos: Baudouin, Bergeron, Rambert, Dolto, Ana Freud, Winnicott, Aubin, y tantos otros que nos han legado su inapreciable conocimiento y experiencia en este campo.

Podemos concluir que el dibujo ofrece la oportunidad de poder expresar de una forma socialmente aceptable los sentimientos de ansiedad, temor y aun odio. Permite que el niño descubra que se puede hacer un uso constructivo de la propia situación emocional. Posibilita no tener miedo a expresar y reconocer sus propios sentimientos y por esta vía aflojar sus tensiones. Su función principal es la de contribuir al desarrollo de la organización psíquica sin necesidad de recurrir a medidas confusas de defensa ante el temor que en ocasiones nos acosa.

Kramer, (1985) argumenta, refiriéndose a las posibilidades terapéuticas del arte, que éste tiene la posibilidad de proteger el equilibrio del individuo contra la emergencia de sentimientos indeseables o peligrosos por medio de un sistema de negación, abstinencia, etc. Ni todo

individuo ni toda sociedad teme lo mismo, pero ninguno está libre de temores”.

Esta potencialidad terapéutica se basa, entre otros conceptos, en el de sublimación. La sublimación constituye uno de los medios más eficientes para manejar las amenazas de peligros que se derivan de los impulsos, y para hacer uso constructivo de su poder potencialmente destructivo. Una característica esencial de la sublimación es la gran cantidad de placer genuino que proporciona la actividad sustituta. El arte y el dibujo movilizan energías suficientes para estructurar la capacidad mental y creativa, potenciarla, reforzar el sentimiento de identidad ayudando de este modo a la aceptación de sí mismo. Kramer (1985) ha sido una de las autoras que ha dedicado su vida y trabajo al estudio del arte como ejercicio terapéutico en niños afectados por actividades nazis en la Segunda Guerra Mundial, y en otros centros escolares y clínicos de diversa índole. En su libro sobre “El arte como terapia” dice que el arte desempeña para el niño trastornado la misma función que tiene para todos los hombres: crear un dominio de vida simbólico, que permite la experimentación con ideas y sentimiento, hacer evidentes las complejidades y contradicciones de la vida humana, demostrar la capacidad del hombre para superar el conflicto y crear el orden a partir del caos, y también, por supuesto, proporcionar placer.

2.3. EL DIBUJO COMO EXPRESIÓN DEL DESARROLLO MADURATIVO: ETAPAS EVOLUTIVAS

Es opinión generalizada de los que han dedicado su trabajo al estudio del dibujo infantil, que su expresión es acorde con su nivel intelectual o su desarrollo madurativo mental. Goodenough (1926), Harris (1963), Koppitz (1974). Numerosos autores han investigado de forma sistemática el proceso de cambio en la realización de las producciones gráficas de los niños, así como los progresos madurativos expresados a través del juego, lenguaje o expresión escrita (Luquet, Luçart, Widlocher, Piaget, Wallon, Lowenfeld, Koppitz,...).

Para trabajar con niños en el campo diagnóstico y/o terapéutico y estudiar sus diferentes formas de conducta hay que situarse en el conocimiento de las etapas evolutivas por las que atraviesa, que suponen cambios significativos derivados de la edad y crecimiento, de lo contrario seríamos injustos en el enjuiciamiento de sus expresiones y en concreto de su expresión gráfica.

2.3.1. El comienzo de la expresión gráfica

La mayoría de las obras dedicadas al dibujo infantil parten de una teoría acerca de los orígenes de la expresión figurativa. Los estudios descriptivos desde sus inicios, han dado cuenta sobre la cuestión de cuándo comienza la expresión gráfica.

Una de estas teorías pretende hallar el origen del dibujo en el interés del niño por el gesto. Hermann Lukens (1897) fue quien la sostuvo, y consideró que el primer período del grafismo infantil se caracterizaba por el interés del niño en su propio ademán. Según Lukens, se hallará en el interés del dibujo cierta gradación, que irá desde el interés por el gesto como acto externo hasta la conciencia creadora. Esta tesis, elaborada a finales del siglo pasado, sirvió de base a la teoría de Luquet (1927). De acuerdo con Luquet, el dibujo de los niños no es sino una especie de ademán, un tipo de ademán gráfico, producido como cualquier otro por una vinculación íntima entre lo físico y lo mental. La intención de dibujar un determinado objeto no sería sino la manifestación y la prolongación mental de dicho objeto. En suma, Luquet quiere decir que la actividad gráfica del niño consta de dos elementos: el acto de dibujar en general y la ejecución del dibujo en particular. Al principio, el acto de dibujar sería efectuado por diversión.

Otra de las teorías más conocidas y difundidas es la que considera el juego como origen del dibujo infantil y del arte figurativo. El exponente característico de esta teoría es Conrad Lange (1904), quien considera el juego como el origen de todas las artes. Barnes (1892), Decroly (1912) y otros, también se adhirieron a la teoría del juego. Pero aún esta teoría del juego, como la del ademán, no hace sino remitir la explicación del origen y naturaleza de una actividad a otra actividad, respecto de la cual sería necesario explicar su origen y naturaleza.

Las demás teorías existentes sobre el inicio de la expresión gráfica son variaciones de las dos anteriores, y consideran que el origen del dibujo radica en actividades de orden fisiológico. Burk (1902) descubre el origen en los movimientos musculares desprovistos de control visual. Otros autores lo descubren en la actividad motora carente de significado y orientada por el sentido de la imitación.

Para Lamprecht (1906), los garabatos desprovistos de sentido son fruto de una descarga motora y corresponden al balbuceo en el desarrollo del lenguaje. Hacia la década de los 50, Prudhommeau (1948), Naville (1950), Wallon (1951) y más tarde Widlöcher (1971) consideran que el inicio de la expresión gráfica se da cuando el niño descubre la relación causal entre el gesto y la superficie que lo registra, e intenta reproducirlo.

Al niño principalmente le seduce la perennidad de la huella gráfica, debido a que esta persistencia de la huella es para él fuente de gozo, ya que es el primer producto que afirma una realidad propia desprendida de él. De esta forma, valorando la influencia de nuestra cultura, el instrumento que utilizará para la constitución de la huella será el lápiz, pero se ha de tener en cuenta que si se dejase al niño libre en sus juegos, le veríamos manipular con gozo toda sustancia susceptible de dejar huella con la ayuda de sus dedos, trátase de agua, materia pastosa o líquida e incluso materias fecales, cuyo uso convenga a esta finalidad. Estos ejemplos de la vida diaria están al alcance de todos y evidencian el aspecto lúdico-motriz de esta actividad.

Por lo demás, lo que permanece, el momento originario del dibujo, es aquel en el cual el niño reconoce, entre la huella y su gesto, un vínculo causal, y emprende el largo aprendizaje que, paralelamente al desarrollo motor, le llevará a disciplinar su gesto. Pero el dibujo infantil no permanece idéntico a sí mismo desde el principio hasta el fin, sigue una evolución. Esta evolución viene acompañada por cambios paralelos tanto a nivel biofísico, como psíquico o social. El resultado es observable a nivel gráfico. Existe, a pesar de todo, un criterio que parece suficientemente válido para individualizar el surgimiento de la expresión figurativa, y es la aparición de la tendencia a imitar, a repetir formas ajenas.

2.3.2. Etapa del garabateo: 12 meses-4 años

El niño de un año se interesa por las líneas que traza e intenta reproducirlas. El control progresivo de esta actividad constituye la fase que ha sido descrita como etapa del garabateo. Al comienzo, el garabato es incontrolado, supone un movimiento de aquí para allá representado gráficamente por un ininterrumpido zigzag de trazos orientados horizontalmente. En esta etapa es posible observar la estrecha dependencia entre el gesto gráfico y el eje corporal. A medida que la motricidad del segmento distal (mano-antebrazo) se hace más autónoma del eje mediano, se desarrolla el control de este primer trazado, aunque en esta etapa todavía el niño no controla ni el punto de partida ni el punto de llegada del rasgo. Al dibujar un rasgo deja ir el movimiento hasta su término, es decir, hasta el momento en que el brazo se coloca en una posición incómoda y reclama el movimiento contrario, o bien interrumpe el gesto cuando sobrepasa los límites de la hoja.

A continuación el niño va a ir realizando una serie de progresos, tales como la imitación de la línea continua, el plumado, la disminución de la velocidad del gesto, que permiten el paso del rasgo continuo, amplio e

incontrolado, al rasgo discontinuo, corto y repetido, en forma lineal o de anillo. Será este perfeccionamiento del control motor lo que va a permitir el desarrollo del control visual. Lurçat (1964), en su estudio de conexiones "ojo-mano", afirma que este control visual empieza pronto. Hacia los dos años, el niño es capaz de medir su rasgo y de realizarlo dentro del cuadro de la hoja. A partir de los dos años, se introduce una modificación radical de las relaciones "ojo-mano": el ojo va a seguir primero a la mano en el curso de la producción gráfica, después va a guiarla.

La fase siguiente (garabateo controlado) está caracterizada por la aparición del control doble o control de partida y llegada. El niño puede hacer partir su rasgo en un punto exacto y también puede guiar su rasgo hasta llegar a otro punto determinado en el espacio. El doble control permite un nuevo enriquecimiento de las formas (se hacen posibles los ovoides, círculos...). Estas perfecciones técnicas provienen de una maduración creciente de la motricidad y de una integración progresiva de los datos visuales a este control motor. Están ligados a una maduración biológica, evidentemente facilitada por la repetición de ejercicios, pero esencialmente dependiente de condicionamientos neurológicos. El niño empieza a trazar rayas porque su ejecución le procura la constatación llena de encanto de poseer un poder creador, que lo iguala a los mayores. El dibujo para el niño, al principio, no es un trazado ejecutado para hacer una imagen, sino un trazado hecho simplemente por trazar rayas. La prueba es que, después de haberlas ejecutado, no da ninguna interpretación, cuando posteriormente las dará a trazados irreconocibles en su materialidad. Pero llega el momento en el que encuentra una analogía entre el aspecto de uno de sus trazados y algún objeto real, y será en este momento cuando considerará el trazado como una representación del objeto y podrá enunciar una interpretación, (garabateos con nombre o post-intencional).

Alrededor de los cuatro años se especifica la anticipación de la forma al acto gráfico y el dibujo se convierte en una actividad organizada. Es lo que han denominado garabateo pre-intencional. El niño es capaz de captar las semejanzas y trata de establecer una mayor analogía entre el dibujo y el modelo real. Hay intención figurativa y quiere representar los objetos que le atraen. Para Lurçat (1974; 1984) esta adquisición se debe al entrenamiento escolar y supone el perfeccionamiento de tres niveles en la actividad gráfica: el nivel motor, el nivel perceptivo y el nivel de representación. Los trazos que realiza el niño son un índice del nivel de desarrollo. Aunque en la mayoría de los niños existe una similitud de contenido, los movimientos gráficos están influidos por factores físicos, emocionales, intelectuales, por el nivel de desarrollo, y por la individualidad que abarca el concepto de personalidad. Las desigualdades están representadas por diferencias de presión, la

continuidad del trazo, la impulsividad o los movimientos ininterrumpidos. La variación en el modo como se realiza el garabato es un índice valioso para la comprensión de la maduración y personalidad del niño.

2.3.3. Etapa Pre-esquemática o de realismo intelectual: 4 a 7 años

Esta etapa surge directamente de los últimos períodos del garabateo. El niño, en sus dibujos, empieza a crear conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que le rodea. En la etapa pre-esquemática los niños asisten a la institución escolar, y los límites de ésta coinciden con la educación formal del primer ciclo de Primaria en nuestro sistema educativo. Los niños difieren enormemente en estas edades, pero en todos ellos, por lo general, es posible observar su curiosidad y entusiasmo hacia lo nuevo, la inclinación a emprender tareas, especialmente aquellas que implican manipulación de materiales, y el deseo de expresarse con los medios verbales o no-verbales de que dispone. Los trazos gráficos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, y ahora son controlados y se refieren a objetos visuales. Al principio no se distingue de los garabatos, pero progresivamente por yuxtaposición, inclusión y combinaciones diversas de estos elementos, aparece una proliferación de formas reconocibles con el objeto que desean representar: persona, casa, montes, animales, coches, etc. Su repertorio gráfico se amplía sucesivamente, pero lo característico de esta edad es el intento de analogía con el objeto real y a su vez la utilización de trazos gráficos que adquieren significación por esta yuxtaposición y combinación que logran más o menos una síntesis adecuada.

Inicialmente el pre-esquema de la figura humana es un "renacuajo", difícilmente reconocible como figura humana para un adulto sin experiencia en dibujo infantil, pero identificable por cualquiera que trabaje con dibujos de niños pequeños. Estos ensayos pre-esquemáticos permitirán hacia los siete años conseguir un "esquema" del objeto que repetidamente han dibujado en edades tempranas. Su intención, en esta etapa, es ser realista, pero esta intención tropieza al principio con obstáculos que la entorpecen. El primero de los obstáculos con que se encuentra es de orden puramente físico. El niño todavía no sabe dirigir y limitar sus movimientos gráficos para dar al trazado el aspecto deseado. Esta falta de experiencia de las ejecuciones, que se atenúa gradualmente, es la causa de que un buen número de dibujos sean totalmente incomprensibles, no ya por falta de explicación del niño, sino incluso después de haberlas dado éste. Otro obstáculo que encuentra en su intento de asemejar el dibujo al objeto real es de orden psíquico. Es el carácter limitado y discontinuo de la atención infantil. Este obstáculo sirve para explicar el porqué un niño, en sus primeros dibujos, sólo produzca

un número restringido de detalles. No es porque no se preocupe en hacerlos figurar, ya que él atribuye a todos los detalles un grado de importancia y tiene la intención de representarlos todos. Es, porque su atención queda pronto agotada al aplicarse simultáneamente a dos tareas, por un lado pensar en lo que hay que representar, y, por otro, vigilar los movimientos gráficos con los que efectúa la representación.

Considerando los detalles que se encuentran efectivamente en el dibujo, observamos que la imperfección general del mismo, denominado por Luquet incapacidad sintética, es la característica esencial de estas primeras producciones. La incapacidad sintética se manifiesta a propósito de diversas relaciones. En cuanto a las proporciones, es constatable que las dimensiones relativas de los diversos elementos no ofrecen ninguna correspondencia con las de los mismos detalles en la realidad. Estas desproporciones pueden ser debidas a muchas causas: por torpeza, por imposibilidad de detener el trazo, por falta de espacio, e incluso, simplemente pueden ser debidas al grado de importancia que el niño concede a esos elementos. El descuido de las relaciones entre los diferentes elementos de un objeto es particularmente claro en la representación de relaciones espaciales, que en buen número de dibujos están hechas de una manera falsa. Se ve que diversos elementos que en la realidad son tangentes, figuran separados. Y a veces no es solamente la relación de tangencia la que se sustituye en el dibujo por la exterioridad, sino incluso la de inclusión. Así también de la incapacidad sintética resulta el descuido de las relaciones espaciales de situación entre los elementos de un mismo objeto, unido a la orientación. Estas imperfecciones se atenúan gradualmente a medida que la atención del niño se hace menos discontinua, ya que, de esta forma, se halla en condiciones, en el momento en que figura el detalle, de pensar al mismo tiempo que en él, en los que están ya representados en su dibujo, y como consecuencia, de sentir y de dar las respectivas relaciones. De este modo va consiguiendo dar realismo a su dibujo. Pero el realismo del niño no es el mismo que el del adulto. En el concepto infantil, un dibujo, para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto, aunque no sean visibles desde el punto en que se los mira, y, por otro lado, dar a cada uno de esos detalles su forma característica.

Estos pre-esquemas varían considerablemente con la edad, y permiten a los seis/siete años conseguir el dibujo de una persona, gracias a su posición vertical y a la yuxtaposición de detalles como partes esenciales de la estructura corporal humana. Las proporciones entre las partes, la espacialidad de las mismas, no son todavía utilizadas adecuadamente y experimentarán cambios y mejoras significativas en edades posteriores.

2.3.4. Etapa esquemática o realismo visual: 7-9 años

Después de mucha experimentación, el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente. Aunque cualquier dibujo podría considerarse un esquema o símbolo de un objeto real, Lowenfeld y Lambert (1980) entienden por esquema el concepto al cual ha llegado un niño respecto de un objeto, y que repite continuamente mientras no haya alguna experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. Esta concepción de "esquema" coincide con lo que Luquet (1978) denomina "ejemplaridad". La diferencia entre el uso repetido de un esquema y el empleo de estereotipos consiste en que el primero es flexible y permite variaciones y desviaciones, mientras que las repeticiones estereotipadas son exactamente iguales. En su proceso de pensamiento, el niño utiliza sus imágenes mentales referidas a los objetos que le rodean. El dibujo que vemos en el papel es el símbolo de esa imagen mental que representa el objeto. Su producción artística es, pues, una indicación de la información que recibe, y de la forma en que interpreta y comprende esa información. El esquema representa el concepto del niño y demuestra su conocimiento activo de un objeto. A través de los cambios en éste el niño muestra su experiencia particular. Pero el desarrollo de un esquema lleva tiempo.

Se ha descubierto experimentalmente que ni aun la práctica ni el adiestramiento en el uso de las herramientas comunes llevan a los niños a representarlos simbólicamente antes de estas edades. Los experimentadores hallaron que hasta los ocho años los niños no completaban el cambio del uso de la mano como objeto experimental al uso de la mano para sostener y usar correctamente el objeto. Osterriech (1977, pag. 59) considera que "entre los 7 y los 9 años se perfila la evolución hacia una representación gráfica más objetiva". Esta se manifiesta por la creciente importancia que adquieren los detalles en los dibujos. La figura de un hombre realizada por un niño de siete años tiene que ser un símbolo fácilmente reconocible. El niño dibujará las diferentes partes del cuerpo según sea el conocimiento activo que tenga del mismo. No solamente habrá cabeza, cuerpo, brazos y piernas. También encontraremos otros rasgos. Los ojos serán diferentes de la nariz, y ésta de la boca, y también le hará cabello e incluso cuello. Puede agregar ropa e incluye formas distintas para manos y pies. Está bien claro que en el esquema humano el niño no está tratando de copiar una forma visual, sino que ha llegado al concepto que tiene mediante la combinación de muchos factores: proceso mental, toma de conciencia de sus propios sentimientos y el desarrollo de su sensibilidad perceptiva. Sin embargo, aún contando con lo anteriormente expuesto, lo específico del esquema es que se compone de una yuxtaposición de líneas geométricas que configuran un todo, y cuando éstas se separan del conjunto pierden su significado.

Durante la evolución de esta etapa el niño inventa procedimientos espontáneamente con los que consigue representar temas sugeridos o de interés personal. El más simple de estos procedimientos consiste en destacar, bajo diversas formas, uno de otro de los detalles en el dibujo, que se confunden y enmascaran más o menos en la realidad y, a continuación, establecer entre ellos una discontinuidad. Para graficar una señora con el bolso colgando desde el hombro, necesitan que la correa que lo sitúa sobre el mismo, se visualice separada de él dejando un espacio libre entre la correa de la que pende el bolso y el hombro que la sustenta.

Otro procedimiento relativamente simple, para poner en evidencia los elementos invisibles de un objeto, es el que de manera natural podríamos llamar transparencia: El niño representa al mismo tiempo el interior y el exterior, sin buscar combinar lógicamente las dos representaciones, permitiéndonos visualizar las piernas por debajo de las faldas de una señora.

Más complicado es el procedimiento que se aplica a la representación de las nociones de espacio y tiempo. El espacio topológico, el llamado "abatimiento", comienza como un intento de representar la distancia espacial o perspectiva. Así los árboles, por ejemplo, a lo largo de un camino los representan tumbados, "abatidos". Igual ocurre con la utilización de la línea de base o cielo. Entre ellas se sitúan los objetos, representando en la hoja del papel la distancia o lejanía a través de la ubicación en la parte inferior (cerca) o superior (lejos). El tiempo es graficado utilizando igualmente la hoja de papel para marcar la sucesión. Izquierda suele representar "antes de", el centro "el momento presente" y la derecha "lo que ocurre finalmente". La utilización de viñetas, historias narrativas, etc., son propias de estas edades evolutivas.

Aún admitiendo que hay mucha variación, Luquet (1927) ubicó estos procesos alrededor de los 8 y 9 años. Prudhommeau (1948) discrepa con Luquet y toma como criterio de haber alcanzado el realismo visual el intento de representar el movimiento, y ubicó su comienzo alrededor de los 7 años. De todas formas, hasta la edad que se prolongue de hecho, para un individuo dado, este período de dibujo, su fin está marcado por la renuncia a los esquemas estereotipados como modo de representación gráfica, por el firme propósito de asemejarse a la apariencia visual, aun cuando diversos obstáculos impidan realizar plenamente esa intención.

2.3.5. Etapa del Realismo: 9-11 años

Es necesario recordar que los progresos se efectúan por gradaciones casi insensibles, con la existencia de períodos de estancamiento e incluso de regresión. Un rasgo sobresaliente de esta etapa del desarrollo

es el descubrimiento que hace un niño de que es un miembro de la sociedad. En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social del yo respecto de la dominación de los adultos. Va tomando progresiva conciencia de su mundo real, un mundo lleno de emociones, pandillas, planes, recuerdos, un mundo real que le pertenece y del que forma parte.

El esquema ya no es adecuado para representar la figura humana durante este período. El concepto de figura humana, como se expresaba en la etapa esquemática, era una expresión generalizada del hombre. La generalización esquemática ya no le sirve. El niño va encaminándose hacia otra forma de expresión más estrechamente ligada con la naturaleza y la diferenciación dentro de la misma. Empieza a emplear medios de expresión para acentuar algo, tales como una acumulación de detalles en aquellas partes que son emocionalmente significativas para él. La mayor toma de conciencia respecto a los detalles, y el mayor interés que experimenta por ellos en esta etapa del desarrollo, pueden llevar al niño a dibujar la mano izquierda distinta de la derecha. Esta preocupación por los detalles puede, a veces, hacer que el “todo” parezca distorsionado.

La capacidad de romper el esquema, y de reconocer detalles particulares relacionados con el yo y con el ambiente, es una de las características de estas edades. Por ello, en la medida en que se aparta de la representación esquemática, y experimenta la necesidad de caracterizar los objetos, obtenemos indicios de su desarrollo intelectual. Al examinar en su sucesión cronológica los dibujos de un mismo niño, asistimos a la desaparición gradual de los procedimientos utilizados en la etapa anterior. Así podrán compararse dibujos de un mismo motivo, en los que se utilizaron aquellos procedimientos y otros en que habían desaparecido. Progresivamente la transparencia es sustituida por la opacidad, es decir, la supresión en el dibujo de los detalles que objetivamente son invisibles. El abatimiento y el cambio de punto de vista son reemplazados lentamente por el descubrimiento del plano. No hay una única línea de base sino varias, llenando el espacio entre ellas, dimensionando los elementos con tamaños más proporcionalizados. Descubre paulatinamente el sentido de la superposición de los elementos y del horizonte. El niño ignora todavía las leyes de la perspectiva. Estas adquisiciones no se hacen de golpe. La perspectiva que aplica a sus dibujos, al no ser el resultado de una observación inmediata, se debe a recuerdos visuales, a veces lejanos del objeto representado, y, en consecuencia, no llega a una síntesis coherente. Los temas que suscitan interés cambian en función del sexo. Los niños prefieren dibujos de acción, automóviles, escaladas, partidos de fútbol y guerras espaciales. Las niñas grafican más figuras humanas, temas paisajísticos, animales y

situaciones de la vida familiar. El movimiento para ambos pasa a ser un elemento primordial del dibujo.

2.3.6. Etapa del Razonamiento: 12-14 años

Cuando el niño alcanza los 11/12 años, nos encontramos con que se ha hecho cada vez más consciente de su propia obra artística, y su expresión ya no es espontánea y libre de inhibiciones. Ha desarrollado una conciencia crítica. Existen indicios de que se empieza a producir este cambio. Los alumnos suelen tapar sus dibujos cuando un adulto se aproxima. Es reacio a recibir evaluación o juicios sobre sus producciones gráficas y generalmente muestra poco interés en exponerlos públicamente. Debido a que los estudiantes en estas edades han perdido el egocentrismo y no están tan atados a su yo, el éxito o fracaso del dibujo está determinado por la mayor o menor fidelidad con que resultan representados la naturaleza, objetos o personas que quiere plasmar. La imagen visual perceptiva funciona a modo de cámara fotográfica y su deseo es reproducir a través de la cámara visual la realidad tal cual es. Se revela, por tanto, un interés por las medidas y proporciones correctas y los efectos variables de luz, sombra y profundidad. Ya tienen posibilidad de enjuiciar el aspecto formal con las transformaciones inherentes al movimiento, a las distancias y, especialmente, han alcanzado la aptitud para relacionar unos esquemas con otros. Ahora consiguen darles perspectiva tridimensional y transformarlos. Así mismo, pueden anticipar nuevas posiciones espaciales y relacionarlas con las conocidas. Buscan relaciones entre un posible punto de luz y las sombras correspondientes. Se interesan por el volumen de los objetos, y sus operaciones mentales van encaminadas a representarlas gráficamente.

De los 12 años en adelante poseen una exactitud perceptiva suficiente como para proceder a operaciones mentales internas de análisis y síntesis, o lo que es lo mismo, pueden ordenar y descomponer un objeto para volver a recomponerlo a partir de sus elementos. Los dibujos se caracterizan por incorporar detalles que singularizan su representación, por la preocupación de proporcionalizar adecuadamente las partes de un objeto y de éstos entre sí, así como por el sentido de la profundidad y perspectiva. Otros estudiantes, a esta edad, más interesados por las emociones, la expresión de sentimientos y la percepción kinestésica, táctil y sensorial en su marco más amplio, se interesan más por plasmar estas sensaciones perceptivas cargadas de emociones que por reflejar la realidad desde el punto de vista perceptivo-visual.

Es un período de grandes diferencias individuales, no solamente en el aspecto físico, sino también en el aspecto social, emocional y mental.

Respecto a la figura humana, sufre sensibles variaciones acordes a la progresiva toma de conciencia y preocupación por los cambios que experimentan en ellos mismos. En general, las características sexuales se reflejan de forma exagerada mostrando preocupación e interés por el desarrollo físico; o, por el contrario, hay una ausencia de estos rasgos no incluyéndolos en los dibujos pudiendo indicar temor por los mismos. Se esfuerzan por crear mayor realismo, incluyendo las articulaciones, detalles diferenciadores en el modo de vestir, luces y sombras, etc. Muchos dibujos hechos por preadolescentes pueden resultar muy parecidos a los de otras etapas anteriores, pero encontraremos, sin duda, una mayor conciencia respecto a los detalles, con especial atención a la ropa, peinado y rasgos faciales.

Uno de los principales descubrimientos que se hace a esta edad es que el tamaño de los objetos distantes se reduce. Algunos niños aprecian el espacio en sus cualidades tridimensionales y lo expresan en sus dibujos, con diferentes técnicas. Algunos dibujos, generalmente de perfil, permiten apreciar la capacidad de plasmar la perspectiva, así como graficar la dimensionalidad a través de la caracterización del cuerpo. El aumento o incorporación de detalles, posibilita por tanto, una evaluación madurativa - evolutiva del dibujo. Qué detalles incorporan, cómo le ayudan éstos a especificar mejor tal objeto, con qué precisión o adecuación utilizan estos detalles, serán aspectos significativos que diferenciarán edades evolutivas.

No obstante, sus logros intelectuales y su capacidad crítica, les hace juzgar severamente sus producciones gráficas perdiendo motivación para las mismas, y llegando, en ocasiones, a negarse a graficar. La frustración que experimentan entre lo que desean representar y el producto final, hace que la edad de la pubertad se convierta en una etapa donde se inicia el llamado "agotamiento" gráfico, y apenas, a partir de aquí, encontraremos diferencias con niños de más edad.

Recapitulando lo anteriormente expuesto y conociendo el riesgo de simplificar la progresiva expresión del desarrollo madurativo a través del dibujo, es posible sintetizar su evolución destacando que:

- 1 Hasta los 4 años aproximadamente los niños utilizan cualquier materia colorante para imprimir huellas, trazos, manchas, con el placer lúdico y motor que conlleva su progresivo desarrollo. Al principio de forma espontánea y descontrolada, y finalmente, con la satisfacción de encontrar un parecido entre el objeto graficado y la realidad.

- 2 Entre los 4/5 años y hasta los 7 los cambios son netamente ostensibles. Surgen los pre-esquemas que prefiguran la realidad objetiva. La maduración perceptiva, sensorial, motriz, el descubrimiento cada vez más amplio de nuevos intereses, impele a ensayar y repetir acciones que son un reto para el niño. El dibujo se transforma progresivamente de irreconocible a reconocible e identificable, en el intento constante de asemejarse al objeto externo, hasta conseguirlo.
- 3 A partir de los 7 años y hasta los 9 aproximadamente van perdiendo los dibujos el carácter estereotipado y rígido, ensayando a través de la adición de progresivos elementos, caracterizar mejor el tema que representan. Se interesan por imprimir a sus producciones el sentido del espacio y tiempo con procedimientos elementales: línea de base, abatimiento, transparencias, desproporción de detalles...
- 4 Alrededor de los 9 años, el movimiento y los intentos de perspectiva nos permiten tomar conciencia de los progresos del niño. Así mismo, el sentido de proporcionalidad en los detalles que incorporan en un mismo objeto, o en la relación de objetos entre sí, señala las diferencias con la anterior etapa.
- 5 Es a partir de los 11 y 12 años cuando los intentos de dar profundidad, dimensionalidad, volumen y perspectiva, caracterizan las producciones gráficas. Otros sujetos a esta edad se interesan preferentemente por plasmar emociones, sensaciones kinestésicas, táctiles o sensoriales de cualquier tipo. Las diferencias individuales son claramente observadas. Su capacidad crítica inhibe en ocasiones la expresión artística perdiendo motivación para la misma y siendo reacios a mostrarla a los adultos por temor a la evaluación y enjuiciamiento que hagan de ella.

2.4. EL DIBUJO COMO EXPRESIÓN DE LA PERSONALIDAD

La idea que subyace al empleo de los dibujos como técnica para conocer la personalidad del sujeto que gráfica, ha sido, desde sus comienzos, apoyada por estudios de diversa índole, que han revelado el conocimiento que estos aportan sobre las emociones conscientes o inconscientes de los individuos. Caligor (1960, pág. 5) afirma que: "Desde los tiempos del hombre de las cavernas, el dibujo ha sido utilizado como una forma de comunicación entre los seres humanos; como un vehículo por medio del cual el individuo podrá expresar su fuero interno". Más adelante, profundizando en esta idea (pág. 6) "Dedujo que en los dibujos habrá aspectos estructurales relativamente persistentes, que reflejaban los elementos básicos de la personalidad".

Todas las manifestaciones de nuestra conducta son expresión más o menos evidente, directa o indirectamente, de nuestro modo de ser, pensar y sentir. Aceptar la conducta gráfica como una forma más de expresión, supone admitir el significado que puede descubrirse debajo de ella.

Koppitz, (1974, pág. 99) ha analizado y estudiado dibujos de niños en edad escolar de forma sistemática y concluye que: “Todas las manifestaciones, incluyendo los dibujos tienen un significado y propósito especial para el niño que los hace. Puede ser una expresión de alegría, o rabia, o un grito de miedo o angustia; puede ser una pregunta o una demanda; puede reflejar un deseo o una fantasía o puede estar diciendo algo que el niño ha visto o experimentado. Los niños pueden pintar sus sentimientos y actitudes en imágenes y símbolos gráficos mucho antes de que puedan transmitirlos en conceptos verbales abstractos”.

Esta afirmación sobre la capacidad expresiva del dibujo, más facilitadora de vehiculizar emociones que las palabras, es sostenida igualmente por diferentes autores. Los que han utilizado la expresión gráfica como instrumento diagnóstico y terapéutico en niños de edad escolar saben del valor inestimable que el dibujo posee para conocer la personalidad del niño. No siempre éste es capaz o desea transmitir lo que vive y siente. Sin embargo, el dibujo le faculta hacerlo sin necesidad de palabras que traduzcan más o menos racionalmente sus vivencias.

Kopitz (1974) comenta que los sentimientos que un niño no desea o es incapaz de traducir en palabras suele expresarlos con mayor facilidad a través de sus dibujos o pinturas. Las emociones demasiado fuertes o demasiado confusas para ser pensadas con claridad en ellas pueden, de este modo, abrirse camino. Las relaciones que suscitan sentimientos de amor u odio tan fuertes que el niño no encuentra las palabras precisas para describirlas se reflejan vívidamente en los dibujos o pinturas. En resumen, las pinturas hablan sin ambages cuando al niño le faltan las palabras.

La posibilidad de sustituir el código verbal por el gráfico refleja, indiscutiblemente, aspectos de la personalidad del sujeto ignorados por otra vía. A través del dibujo, el niño nos ofrece su visión del mundo, la manera en que lo percibe y como se sitúa en él. Tanto la forma, como el contenido, apreciándose globalmente nos permiten una visión fenomenológica de la personalidad del niño.

También Hammer (1978, pág. 21) converge en esta idea al afirmar que: “... puede afirmarse con seguridad que todo acto, expresión o respuesta de un individuo... sus gestos, percepciones, sentimientos,

elecciones, verbalizaciones, o actos motores... de algún modo llevan la impronta de su personalidad”.

Los dibujos, tanto infantiles como de adultos, han sido estudiados por teóricos del psicoanálisis. Para éstos, el valor diagnóstico de los mismos se basa en la “proyección” que el sujeto hace de su mundo inconsciente o subliminal. El término proyección, y la aceptación del mismo ha sido sometido a definiciones, discusiones y controversias por parte de unas y otras corrientes psicológicas. En los dibujos, al hablar de proyección, la teoría dinámica hace referencia a la exteriorización de cualidades que están en el propio sujeto, provenientes de la relación con las figuras significativas de la vida del mismo, y que se adjudican a un objeto o vínculo fuera de él. Hammer (1978) en su libro sobre Técnicas Proyectivas Gráficas expresa que fue Leonardo Da Vinci, genio en tantas esferas de la creatividad, quien por primera vez observó este proceso de proyección, al afirmar “que la persona que dibuja o pinta, si no está protegida por estudios prolongados, tiende a prestar a las figuras que realiza su propia experiencia corporal”... Hammer añade que Alfred Tunelle, otro artista perspicaz, comentó: “El artista no ve las cosas como son sino como es él” (Hammer, 1978, pág. 22).

Frank de Verthelyi y Baringoltz de Hirsch (1984, pág. 15) resume así su concepción de la producción gráfica: “En la producción de un dibujo emerge, del fondo de experiencias total del individuo, un patrón único de movimiento e idea. Su significación, en relación con la personalidad, parte del hecho de que hay involucrados procesos de selección y organización conscientes e inconscientes, además del infinito vínculo de experiencias y potencialidades imaginarias asequibles en combinación con una organización dinámica del movimiento y representación mental de lo percibido”.

La Proyección se define como el dinamismo psicológico por el cual uno atribuye las propias cualidades, sentimientos, actitudes y esfuerzos a objetos del medio (personas, otros organismos, cosas). El contenido de la proyección puede o no ser reconocido por la persona como parte de sí mismo. La percepción del mundo de una persona con perturbaciones emocionales no es siempre exacta. Puede tener visiones distorsionadas, y las distorsiones del mundo características de cada uno aparecen en los dibujos proyectivos y se registran en la hoja de papel. Tanto a través del énfasis que la persona pone en los diferentes elementos de sus dibujos, como de la realización gráfica en su totalidad, podemos llegar a saber mucho acerca de lo que a esa persona le pasa, de cómo ello la afecta, y del modo en el que lo maneja.

2.5. LA SISTEMATIZACIÓN DEL DIBUJO PARA LA EVALUACIÓN DE ASPECTOS MADURATIVOS Y EMOCIONALES

Al pretender utilizar el dibujo como instrumento de evaluación nos encontramos con que gran parte de lo que sabemos responde a supuestos teóricos e hipótesis no actualizadas de forma experimental, y por lo mismo, su utilidad en muchos casos, deja de parecernos fiable desde el punto de vista del diagnóstico infantil. La evaluación operativa y estandarizada de los dibujos infantiles abarca pocos temas gráficos. Posiblemente el dibujo de la figura humana ha sido el más sometido a verificación, comprobación y análisis correlacional con muestras control y con otras pruebas diagnósticas.

Con la orientación psicométrica, que cobró auge en la primera mitad de siglo, el dibujo se convierte en un instrumento de medida del desarrollo mental sobre la idea de que la actividad gráfica evoluciona en función de la edad. La evolución del dibujo aparece estrechamente ligada al desarrollo cognoscitivo.

En 1926 Florence Goodenough establecía las bases de un test de inteligencia apoyándose en la representación de la figura humana. La hipótesis de trabajo sobre la que la autora parte se sustenta en el supuesto de que, cuando un niño dibuja una persona, no dibuja lo que ve sino lo que sabe a su respecto, no efectúa un trabajo estético sino intelectual. La derivación psicométrica de este hecho descansa en efecto sobre un sistema de cotación de puntos que tiene en cuenta todos los detalles y todos los elementos que el niño hace figurar en su dibujo, correlacionando los resultados con la escala de Stanford-Binet (0.93). No es de extrañar que los resultados coincidan con los de Binet-Simon ya que apelan a las mismas funciones mentales y están elaboradas con el mismo sistema de análisis de elementos y cotación que tiene las escalas con las que se establece la correlación.

En cualquier caso, las investigaciones realizadas han constatado repetidamente que un dibujo rico en detalles adecuados proviene de un niño con elevada capacidad intelectual. Debido a ello, las investigaciones focalizadas preferentemente en la representación de la Figura Humana (Goodenough, 1923; Harris, 1963; Koppitz, 1974; 1984, Wechsler, 2000) se han basado en el "esquema" que permite que un objeto se reconozca como tal, y en los "detalles" que se incluyen en el mismo y lo diferencian de cualquier otro. La síntesis de "esquema + detalles" logra una representación más rica o pobre de la figura humana, y puede indicar un funcionamiento mental más maduro o inmaduro del sujeto que lo ha graficado. Más recientemente, el estudio de sistematización de indicadores madurativos con el dibujo de la Figura Humana realizado en

Brasil (Wechsler, 2000) ha tenido por finalidad obtener una puntuación que permita discriminar a niños en función de la inteligencia.

Pero las reservas que suscitan este sistema de evaluación y las modificaciones posteriores están en la línea de si el dibujo de la figura humana mide exclusivamente el desarrollo de las aptitudes gráficas vinculadas con la inteligencia del sujeto. El dibujo de la figura humana no depende solamente del esquema corporal, de las aptitudes motrices y mentales, sino que también el modo de ser del niño se expresa en él. Esta afirmación pone de relieve lo que ya había observado Goodenough. No obstante, más preocupada por los aspectos cognitivos, esta autora, aún señalando la potencialidad del test como material proyectivo, no lo desarrolla como tal. Sin embargo, ella observó que el niño exagera el tamaño y los ítems que considera importantes y subordina u omite otros de acuerdo con sus necesidades e intereses. La evaluación del dibujo de la Figura Humana en este momento quedó circunscrita al desarrollo madurativo mental.

Hacia 1940 la influencia de la corriente psicoanalítica, amplió y completó el estudio del dibujo de la figura humana produciéndose un cambio significativo en la valoración del mismo y proliferando otros tests gráficos con esta orientación. Las observaciones que venían realizando los psicoanalistas, Klein (1925), Freud (1927), Morgenstern (1937) sobre el dibujo en general, y sobre la figura humana en particular, así como el concepto guesáltico de imagen corporal sistematizado por Schilder (1935), crean las bases sobre las que se formuló el test del dibujo de la figura humana en primera línea de la batería de tests proyectivos. Su impulsora, Machover, inicia sus investigaciones en 1934, y tras 15 años de trabajo publica en 1949 sus aportaciones y conclusiones sobre el Test de la Figura Humana.

La hipótesis de Machover (1949; 1974) se asienta en la afirmación de que el niño dibuja lo que siente, más que lo que ve o lo que sabe, convirtiéndose la prueba en un estudio de la personalidad. En la interpretación de la misma, Machover consigna el comportamiento del niño, la descripción del dibujo, y define una serie de ítems, unos "formales" (tamaño, ubicación, trazo...) basados en los aportes de los trabajos de investigación sobre el movimiento expresivo, y otros de "contenido" (órganos del cuerpo) fundamentados en la simbología psicoanalítica y la experiencia clínica. Esta autora no ofrece ninguna prueba de validez ni del constructo, ni operativiza los ítems. Es una prueba cualitativa no cuantitativa, destinada al estudio de la personalidad. Otros estudios proliferaron en esta misma línea (Bellack, 1949; 1957; Buck, 1995; Cid Rodríguez, 2002).

Koppitz (1974) ha proseguido investigaciones detalladas, cuantificadas y experimentales, basándose de nuevo en el estudio de la figura humana, unificando la interpretación del Dibujo como evaluación de la Inteligencia y como evaluación de Problemas Emocionales. Trabajando con muestras representativas, aporta resultados empíricos al primer supuesto de la evaluación de la Inteligencia, y trabajando con muestras clínicas aporta resultados empíricos de los Indicadores Emocionales que avalan la evaluación de la personalidad de los niños.

Su estudio es uno de los pilares de la presente investigación, sin embargo, la experiencia profesional parece indicar la necesidad de actualizar, revisar y modificar algunos de los criterios de definición de ítems, corrección, puntuación y valoración, así como la interpretación del Test del Dibujo de la Figura Humana en sus dos aspectos, Madurativo-Mental y Emocional.

Estudios más recientes se han llevado a cabo con el objetivo de confirmar si determinados indicadores en el dibujo corresponden a determinados problemas emocionales. Así, por ejemplo, algunos autores que trabajan con niños afectados de problemas emocionales y conductuales (Barros e Ison, 2002; Matto, 2001; Naglieri, 1988; 19991) han identificado ítems específicos en sujetos con problemas de conducta perturbadora, con problemas emocionales graves y con dificultades en la relación social. En esta misma línea va la investigación de Aldbridge, Lamb, Stenberg, Orbach, Esplín y Bowler (2004) en la que ponen de manifiesta la presencia de determinados indicadores en dibujos de niños víctimas de maltrato y abuso sexual.

3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN DEL DFH-R:

3.1. OBJETIVOS GENERALES

- a) Diseñar un nuevo método de corrección del test de la figura humana (DFH) que permita evaluar tanto el nivel Madurativo-Mental como la Problemática Emocional de los niños y niñas de 5 a 12 años. Con esta finalidad se identificarán una serie de ítems evolutivos que discriminen la Madurez-Mental. Así mismo se identificarán un conjunto de Ítems Emocionales que permitan discriminar niños con problemas emocionales así como la naturaleza de los mismos. Todo ello permitirá la elaboración de un Manual del DHF-R.
- b) Estandarizar el DFH-R y el Cuestionario de Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) para los centros educativos de las Ikastolas de la CAV. La estandarización implica:
 - Tablas evolutivas de los Ítems Madurativo-cognitivos del DFH-R, a fin de realizar una Evaluación Madurativa-Mental en niños de 5 a 12 años.
 - Tablas de Indicadores Emocionales que permitan discriminar población normal de población clínica y subclínica.
 - Resultados del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) en función de edad y sexo, con indicaciones de puntos de corte para la significación e interpretación de los resultados.

3.2. OBJETIVOS CONCRETOS DEL ESTUDIO

1. Analizar la frecuencia de los Ítems Madurativos en función de la edad, sexo y tipo de submuestra: normal versus con problemas emocionales en niños de 5 a 12 años.
2. Estudiar las correlaciones existentes entre los indicadores evolutivos y la Madurez Mental, evaluada mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven. Las correlaciones significativas permitirán identificar los ítems evolutivos que diferenciar niveles intelectuales y confirmar la validez de los Ítems Madurativos.
3. Identificar Indicadores Emocionales con validez para discriminar niños y niñas con problemas emocionales, teniendo en cuenta la edad y sexo de los participantes.
4. Obtener baremos del DFH-R, del Cuestionario de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) y de las Matrices Progresivas de Raven

5. Comprobar la capacidad discriminadora del SPCI para la muestra de “normalidad” frente a las muestras de sujetos con problemas emocionales y problemas de rendimiento o limitación intelectual.

3.3. TIPO DE DISEÑO METODOLÓGICO

Se trata de un diseño descriptivo y correlacional de corte trasversal, realizado con una muestra de 1272 niños de ambos sexos, de 5 a 12, pertenecientes a los centros educativos de la Federación de Ikastolas de Euskal Herria.

3.4. RECOGIDA DE LOS DATOS

La aplicación de las pruebas fue en el propio centro, y en la propia aula, en grupos más o menos numerosos en función de la edad, atendiendo a criterios de aplicación para la infancia. La aplicación fue dirigida por la investigadora principal, y realizada por la persona becada, los orientadores, y los investigadores de la UPV.

Las Ikastolas facilitaron el horario de aplicación, los datos que debían ser obtenidos de los participantes, cumplimentaron los cuestionarios, el Screening de problemas de Conducta Infantil, realizaron los diagnósticos en caso necesario.

3.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1. *Test del dibujo de la Figura Humana-Renovado* (Maganto y Garaigordobil, 2004). Se realizaron dos dibujos, uno de cada sexo. Se aportan consignas, nuevas definiciones operativas para cada ítem evaluado y plantillas de corrección.
2. *Screening de Problemas de Conducta Infantil* (Maganto y Garaigordobil, 2004). (Anexo 1)
3. *Test de Matrices Progresivas de Raven* en las dos versiones de Raven Color y Raven inicial (Raven, 1987; 1995)
4. *Cuestionario de datos psicosociales y educativos* (Maganto y Garaigordobil, 2004). (Anexo 2)
5. *Diagnósticos clínicos* (Realizados por los orientadores de cada centro o aportados por profesionales externos).

3.6. CONDICIONES DE APLICACIÓN Y ASPECTOS DEONTOLÓGICOS

1. En la investigación, la aplicación se llevó a cabo dentro de las aulas, en grupos de niños más o menos numerosos en función de la edad, como es normativo en las pruebas colectivas con la infancia. A continuación se aplicó el Raven.
2. Tras las presentaciones de las personas, en el caso de que sean desconocidas para los niños, se explicó a éstos lo que se iba a hacer y para qué: consentimiento informado.
3. Se instruyó a los participantes sobre la tarea a realizar en el proceso de aplicar las pruebas. En la presente investigación esta tarea la realizó o bien uno de los investigadores de la UPV o bien la persona becada, no los profesionales del centro (tutor u orientador)
4. Se repartió la primera hoja de papel, lápiz nº 2 y goma para realizar el primer dibujo. Al finalizar éste se les preguntó sobre la edad y el nombre de la persona que habían dibujado. Se distribuyó otra hoja de papel y se procedió a realizar del mismo modo el segundo dibujo. Tras unos minutos de descanso, se repartieron los materiales para la aplicación del Raven.
5. En la aplicación de las pruebas en cada aula estuvo un investigador de la UPV y/o la persona becada con el tutor y/u orientador del centro, no más de dos personas por aula y una de ellas externa a la Ikastola.
6. Se tuvo especial cuidado en seguir fielmente las “Normas de Aplicación y las consignas” elaboradas para la presente investigación
7. Inicialmente, los dibujos y las hojas de respuesta del Test de Matrices Progresivas de Raven se guardaron en las Ikastolas. Posteriormente se recogieron sólo los de la muestra, seleccionada en base a criterios de selección muestral representativa, para ser llevados a la UPV, a fin de proceder a la corrección y tratamiento estadístico. Al terminar este proceso, se devolverán a cada Ikastola.

3.7. MUESTRA/PARTICIPANTES: CRITERIOS DE SELECCIÓN

A fin de investigar la validez de los Indicadores Emocionales del DFH-R y las categorías de problemas del Screening de Problemas de Conducta Infantil, se decidió que se elegiría la muestra atendiendo a las siguientes categorías: normalidad, clínica y subclínica. No obstante, tras la revisión de los problemas concretos existentes en los sujetos elegidos al azar, tras analizar los Cuestionarios Psicosociales cumplimentados por orientadores y tutores, y tras la comprobación mediante análisis

estadísticos de las características de los sujetos clínicos y subclínicos, se redefinió la muestra en las siguientes categorías:

1. *Muestra de normalidad:* En esta categoría se incluyeron a todos los sujetos que mediante selección aleatoria, tal y como es descrita posteriormente, formaron parte del número de sujetos previamente decidido. Algunos de ellos, como es usual en las muestras al azar, son sujetos con diferentes problemas emocionales, de rendimiento o conductuales.
2. *Muestra con problemas emocionales.* Se incluyeron en esta categoría los alumnos que tenían un diagnóstico realizado en el propio centro o bien realizado por profesionales externos, y todos aquellos que en el momento de aplicar las pruebas estaban en tratamiento psicológico. Esta muestra se seleccionó de forma intencional, eligiendo en cada aula a todos los niños y niñas que reunían esta condición. Se excluyen de esta categoría los sujetos con problemas importantes de aprendizaje-rendimiento, con problemas de limitación intelectual y los niños con adaptación curricular específica.
3. *Muestra con retraso mental o problemas importantes de rendimiento:* Esta muestra también se seleccionó de forma intencional, eligiendo en cada aula a todos los niños y niñas que reunían esta condición. Se incluyeron en esta categoría a los alumnos con adaptación curricular, todos los sujetos de los que los profesores y orientadores convergían en afirmar que tenían dificultades intelectuales y/o de rendimiento importante, y a todos los alumnos que obtuvieron en el Raven puntuaciones centiles inferiores a 7.

3.8. FASES EN EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

1. Listar ikastolas en función del lugar de emplazamiento y del número total de alumnos
2. Seleccionar las ikastolas por sorteo aleatorio, cuidando de que la representatividad por ciudad/pueblos, así como ikastolas pequeñas/grandes estuviera adecuadamente representada. En caso de no estarlo, seguir el sorteo aleatorio hasta finalizar el proceso. Incluir las Ikastolas de participación voluntaria.
3. Numerar estas ikastolas seleccionadas y adjudicar un número a cada ikastola para conservar el anonimato en la investigación.
4. Adjudicar número de código a todos los alumnos de 3º de infantil hasta 6º de Primaria. Numerar a todos los niños/as del centro y

- posteriormente seleccionar los que correspondan por azar y diseño muestral. (Se empieza a numerar desde 3º de Educación Infantil).
5. Selección del número de alumnos en cada ikastola en función del número total de alumnos de la misma.
 6. Si hay más de un aula por nivel (1º A, 1º B y 1º C), el número total de alumnos se obtiene de las tres aulas.
 7. En cada aula, la muestra de “normalidad” se seleccionó al azar del siguiente modo: el primero y el último de la lista, el segundo y el penúltimo de la lista, el tercero y el antepenúltimo de la lista, y así sucesivamente.
 8. Como se pretende estandarizar un test, la muestra de “normalidad” o comunitaria tiene que sobrepasar en gran medida a la muestra de sujetos con problemas emocionales o de rendimiento.
 9. Para la muestra de sujetos con problemas, inicialmente denominada clínica y subclínica, se eligieron intencionalmente a todos los sujetos que los profesionales del centro y el orientador tenía constancia que cumplía con los criterios acordados.

3.9. TAMAÑO DE LA MUESTRA

Se estimó que se trabajaría con una muestra aproximada de 1.400 niños y niñas, 200 por curso, entre 5 y 12 años, que estuvieran cursando los niveles de 3º de Infantil y de 1º a 6º de Educación Primaria de la Federación de Ikastolas de Euskal Herria durante el curso 2005-2006.

Los centros educativos que participaron en la investigación se eligieron al azar, excepto los que por interés personal se prestaron voluntariamente.

Muestra para la Evaluación Madurez-Mental. Para la Evaluación de la Madurez Mental se excluyeron de la muestra inicial de 1400 sujetos los siguientes casos:

- a) Todos los sujetos que no se habían atendido exactamente a las consignas dadas, o sus dibujos estaban cortados desde la cintura, o no había varios Ítems Madurativos “no valorables” por diversas razones.
- b) Los sujetos con problemas emocionales, conductuales o de aprendizaje elegidos intencionadamente, y que no hubieran entrado en la selección aleatoria convenida al azar.
- c) Los sujetos de los que no había datos confirmatorios para incluir con certeza en cada una de las categorías designadas: sujetos con problemas emocionales o de retraso-rendimiento mental.

De este modo, el número total de sujetos fue 1122, distribuidos por edad y sexo tal y como se mostrará posteriormente en el Manual del DFH-R.

Muestra para la Evaluación de Problemas Emocionales. Se incluyeron a los sujetos de la muestra madurativa de los que no había constancia que tenían problemas emocionales, de rendimiento o que en el momento actual estuvieran en tratamiento psicológico. Los sujetos con estos problemas, que por azar formaban parte de la muestra madurativa, pasaron a incorporarse a las muestras con problemas emocionales o de retraso-rendimiento intelectual si cumplían las condiciones acordadas.

Para tomar la decisión de incluir a los sujetos en las categorías de sujetos con problemas emocionales o de retraso-rendimiento intelectual, se siguió la convergencia de dos criterios: que los orientadores, por un lado, indicaran este tipo de diagnóstico, y que los tutores, por otro lado, evaluaran a los sujetos en el Cuestionario de datos Psicosociales y en el Screening de Problemas de Conducta Infantil, en estas categorías.

Se excluyeron, por tanto a los sujetos en los que no había convergencia entre los profesionales del centro, o no había una evidencia clara de los problemas específicos del sujeto.

La muestra para la Evaluación de Problemas Emocionales fue de 1272 sujetos, distribuidos por edad y sexo tal y como se mostrará posteriormente en el Manual del DFH-R.

3.10. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN Y EXCLUSIÓN DE LOS ÍTEMS MADURATIVOS

La selección de los Ítems se llevo a cabo a partir de los indicadores madurativos de Koppitz (1974, 1984), de la revisión de la literatura científica previamente analizada (Abell, Wood, y Liebman, 2001; Ter-Laak, de Goede, Aleva, Van-Rijswijk, 2005; Wechsler, 2000; Abell, Wood, y Liebman, 2001; Cruz, Maganto y García, 2002), y de la experiencia profesional de los propios investigadores.

Se seleccionaron inicialmente 60 Ítems que se agruparon atendiendo a las distintas partes del cuerpo. Para su corrección se definió cada Ítem en el Manual del Dibujo de la Figura Humana-Renovado.

El sistema de corrección se hizo atendiendo a las tres categorías siguientes:

Sí: cuando el Ítem estaba presente

No: cuando el Ítem estaba ausente, se omitía el Ítem

No valorable: cuando no era posible corregir el Ítem

Inicialmente el sistema de corrección era el mismo para los dibujos de figuras masculinas y femeninas.

Para facilitar la corrección de los 60 Ítems de los dos DFH se diseñó la siguiente plantilla:

Plantilla inicial de corrección de Indicadores Madurativos del DFH-R

Edad_____Sexo_____Curso_____Centro_____

1ª Figura dibujada: 1 Chico; 2 Chica. 2ª Figura dibujada: 1 Chico; 2 Chica

Ítems madurativos		Sí	No	?
Cabeza	1. Presencia			
	2. Forma			
	3. Proporción			
Cabello	4. Presencia			
	5. Adaptación			
	6. Peinado			
Ojos	7. Presencia			
	8. Pupilas			
	9. Forma			
	10. Dirección			
	11. Cejas			
	12. Pestañas			
Nariz	13. Presencia			
	14. Dos dimensiones			
	15. Fosas nasales			
	16. Estructura completa			
Boca	17. Presencia			
	18. Labios 2 dimensiones			
	19. 2 labios			
	20. Labios perfilados			
	21. Nariz y labios 2 dimens.			
Orejas	22. Presencia			
	23. Posición y proporción			
Cara	24. Mofletes			
	25. Mentón y frente			
Cuello	26. Presencia			
	27. Dos dimensiones			

Tronco	28. Presencia			
	29. Dos dimensiones			
	30. Largura			
	31. Cintura			
Hombros	32. Presencia			
Brazos	33. Presencia			
	34. Brazos 2 dimensiones			
	35. Junto al tronco			
	36. Codo			
	37. Largura			
	38. Unión I			
	39. Unión II			
	40. Forma			
Manos	41. Presencia			
	42. Dedos			
	43. Número de dedos: 5			
	44. Forma de dedos			
	45. Posición del pulgar			
Piernas	46. Presencia			
	47. 2 dimensiones			
	48. Proporción			
	49. Esp. Cintura y muslos			
	50. Rodillas			
Pies	51. Presencia			
	52. 2 dimensiones			
	53. Forma			
Ropa	54. Ropa I			
	55. Ropa II			
	56. Zapatos			
Posición	57. Frente			
	58. De frente excepto pies			
	59. Perfil y frente			
	60. Perfil			

3.11. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN Y EXCLUSIÓN DE ÍTEMS MADURATIVOS

Criterios de aceptación. Para aceptar los Ítems Madurativos como tales, se siguieron los siguientes criterios:

1. Que el Ítem Madurativo fuera evolutivo, esto es, que aumentara la frecuencia de su realización en el dibujo a medida que aumentaba la edad de los sujetos. Este es un indicador a su vez del grado de

dificultad de un Ítem, en función de la frecuencia estadística del mismo.

2. Que el Ítem Madurativo correlacionara con la inteligencia, valorada con el Raven. Estas correlaciones se realizaron atendiendo a tres niveles evolutivos: Preescolar, 1º, 2º y 3º de Primaria para cuyas edades el Raven es en color, y 4º, 5º, y 6º de Primaria, en cuyas edades se aplica el Raven inicial.

Para comprobar ambos supuestos, incremento evolutivo y relación con el Raven, se realizaron análisis de contingencia y de Chi cuadrado por edades y grupos de edad, haciéndolo separadamente para el DFH-Masculino y para el DFH-Femenino.

Tabla 1. Correlación del Dibujo de la Figura Masculina con el Raven en función de los grupos de edad

ÍTEMS MADURATIVOS		Raven Color 5-9 (n = 639)	Raven Estandar 9-12 (n = 425)
Cabeza	1. Presencia	.00	.00
	2. Forma	.04	.02
	3. Proporción	.13 **	.07
Cabello	4. Presencia	.08 *	.11 *
	5. Adaptación	.27 ***	.15 ***
	6. Peinado	.20 ***	.18 ***
Ojos	7. Presencia	.02	.00
	8. Cejas	.16 ***	.06
	9. Pestañas	.08 *	.00
	10. Pupilas	.24 ***	.05
	11. Forma	.27 ***	.15 ***
	12. Dirección	.24 ***	.10 ***
Nariz	13. Presencia	.10 *	.05
	14. Dos dimensiones	.29 ***	.09 +
	15. Estructura completa	.07 +	.04
	16. Fosas nasales	.06 +	.01
Boca	17. Presencia	.13 ***	.01
	18. Labios 2 dimensiones	.15 ***	.06
	19. 2 labios	.02	.10 *
	20. Labios maquillados	.02	.01
	21. Nariz y labios	.20 ***	.10 *
Orejas	22. Presencia	.04	.02
	23. Posición y proporción	.09 *	.02
Cara	24. Mofletes	.00	.04
	25. Mentón y frente	.13 ***	.01

Cuello	26. Presencia	.35 ***	.08
	27. Dos dimensiones	.36 ***	.07
Tronco	28. Presencia	.13 ***	.00
	29. Dos dimensiones	.15 ***	.00
	30. Forma (con cintura)	.25 ***	.03
	31. Proporción (+largo/ancho)	.11 **	.08
Hombros	32. Presencia	.30 ***	.21 ***
Brazos	33. Presencia	.18 ***	.00
	34. Brazos en 2 dimensiones	.30 ***	.06
	35. Junto al tronco	.37 ***	.03
	36. Codo	.07 +	.13 **
	37. Largura	.07 +	.06
	38. Unión I	.24 ***	.00
	39. Unión II	.45 ***	.22 ***
	40. Forma (proporción)	.13 ***	.18 ***
Manos	41. Presencia	.29 ***	.02
	42. Dedos	.23 ***	.05
	43. Número de dedos: 5	.27 ***	.09 +
	44. Forma de dedos	.21 ***	.16 ***
	45. Posición del pulgar	.14 ***	.11 **
Piernas	46. Presencia	.00	.01
	47. 2 dimensiones	.27 ***	.00
	48. Proporción	.16 ***	.16 ***
	49. Esp. entre cintura-muslo	.38 ***	.16 ***
	50. Rodillas	.00	.13 **
Pies	51. Presencia	.25 ***	.10 *
	52. 2 dimensiones	.27 ***	.11 *
	53. Forma (proporción)	.36 ***	.06
Ropa	54. Ropa I	.30 ***	.07
	55. Ropa II	.26 ***	.13 **
	56. Zapatos	.25 ***	.15 **
Frente	57. Frente	.00	.00
Perfil	58. Perfil	.00	.00

Tabla 2. Correlación del Dibujo de la Figura Femenina con el Raven en función de los grupos de edad

ÍTEMS MADURATIVOS		Raven Color 5-9 (n = 639)	Raven Estandar 9-12 (n = 425)
Cabeza	1. Presencia	.00	.00
	2. Forma	.00	.08 +
	3. Proporción	.07 *	.08 +
Cabello	4. Presencia	.13 ***	.03
	5. Adaptación	.28 ***	.08 +
	6. Peinado	.24 ***	.28 ***
Ojos	7. Presencia	.06 +	.00
	8. Cejas	.14 ***	.13 **
	9. Pestañas	.17 ***	.01
	10. Pupilas	.23 ***	.04
	11. Forma	.27 ***	.21 ***
	12. Dirección	.25 ***	.02
Nariz	13. Presencia	.08 *	.06
	14. Dos dimensiones	.27 ***	.08 +
	15. Estructura completa	.08 *	.15 ***
	16. Fosas nasales	.10 **	.03
Boca	17. Presencia	.10 **	.11 *
	18. Labios 2 dimensiones	.18 ***	.12 **
	19. 2 labios	.09 *	.13 **
	20. Labios maquillados	.11 **	.13 **
	21. Nariz y labios	.22 ***	.09 +
Orejas	22. Presencia	.09 *	.03
	23. Posición y proporción	.08 *	.04
Cara	24. Mofletes	.03	.03
	25. Mentón y frente	.14 ***	.01
Cuello	26. Presencia	.35 ***	.06
	27. Dos dimensiones	.36 ***	.07
Tronco	28. Presencia	.11 **	.00
	29. Dos dimensiones	.14 ***	.00
	30. Forma (con cintura)	.26 ***	.09 *
	31. Proporción (+largo/ancho)	.14 ***	.05
Hombros	32. Presencia	.27 ***	.19 ***
Brazos	33. Presencia	.16 ***	.09 +
	34. Brazos en 2 dimensiones	.28 ***	.09 +
	35. Junto al tronco	.34 ***	.15 **
	36. Codo	.06 +	.07
	37. Largura	.06 +	.02

	38. Unión I	.20 ***	.09 +
	39. Unión II	.42 ***	.22 ***
	40. Forma (proporción)	.12 **	.12 **
Manos	41. Presencia	.26 ***	.03
	42. Dedos	.18 ***	.01
	43. Número de dedos: 5	.25 ***	.18 ***
	44. Forma de dedos	.15 ***	.23 ***
	45. Posición del pulgar	.16 ***	.15 **
Piernas	46. Presencia	.02	.05
	47. 2 dimensiones	.56 ***	.05
	48. Proporción	.16 ***	.10 *
	49. Esp. entre cintura-muslo	.12 ***	.02
	50. Rodillas	.03	.00
Pies	51. Presencia	.23 ***	.06
	52. 2 dimensiones	.26 ***	.05
	53. Forma (proporción)	.31 ***	.09 *
Ropa	54. Ropa I	.22 ***	.09 +
	55. Ropa II	.22 ***	.18 ***
	56. Zapatos	.26 ***	.14 **
Frente	57. Frente	-.08 *	.00
Perfil	58. Perfil	.08 *	.00

Criterios de exclusión. Con los criterios precedentes se excluyeron dos tipos de indicadores:

1. Los que no cumplían los dos criterios previamente citados. De este modo se excluyeron los Ítems:
 - a) “Forma de la cabeza”: la forma debe ser más alta que ancha.
 - b) “Proporción de la cabeza”: la altura de la cabeza debe tener aproximadamente 1/3 del tronco.
 - c) “Forma de los brazos”: la anchura del antebrazo es mayor que la de la muñeca.
 - d) “Rodillas”: está indicada la articulación de la misma o alguna raya o marca que la indique claramente.
 - e) Los Ítems que hacían referencia a la “posición del dibujo”: perfil, frente o combinaciones de perfil y frente.
2. Aquellos Ítems que, debido a las peculiaridades propias del dibujo, eran difíciles de evaluar. Por ejemplo, en la mayoría de los dibujos de la Figura Femenina, los Ítems:

- a) “Orejas” alcanzaban un alto porcentaje de corrección “no valorable” debido a que suelen estar tapadas por el pelo.
- b) “Espacio entre cintura y muslo”. Como en los dibujos de la figura femenina un alto porcentaje eran dibujadas con falda, no era posible diferenciar entre las figuras en las que existía este espacio de aquellas en las que se omitía.

Tras estos análisis se redujo el número de Ítems Madurativos y se consideró conveniente evaluar con distinto número de Ítems las Figuras Masculinas y Femeninas.

El número de Ítems Madurativos para el DFH-Masculino es de 52 y para los DFH-Femenino es de 49, tal y como consta en la “Hojas de corrección-puntuación” del nuevo Manual del DFH-R.

3.12. CRITERIOS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

Para asignar una puntuación a cada Ítem, se tuvieron en cuenta dos criterios: frecuencia estadística y correlación con la inteligencia, bien en cada una de las edades, o bien en un grupo determinado de edad, como se ha explicado anteriormente.

La frecuencia estadística se equipara a la mayor o menor dificultad de dibujar un Ítem tal y como es definido en el presente Manual del DFH-R. Por ello, se otorga mayor puntuación a los Ítems de mayor índice de dificultad, es decir, a los que con menor frecuencia se dibujan. Los puntos de corte para la asignación de puntuaciones ha sido la siguiente:

Tabla 3. Puntuación correspondiente a los porcentajes de frecuencia de los Ítems Madurativos

Porcentaje de frecuencia del Ítem	Puntuación
85 - 100	1
50 - 84	2
15 - 49	3
1 - 14	4

Así las puntuaciones correspondientes a estos criterios son:

1. Los indicadores que a una determinada edad los realiza el 85 % de los sujetos de la muestra, son considerados como Ítems esperados para esa edad. Por ello, si están presentes en el dibujo se les valora con un punto, mientras que si se omiten se les penalizaba restándoles un punto, aceptando el criterio de Koppitz de penalizar los Ítems esperados (si= 1; no= -1).

2. Aquellos Ítems que son realizados con una frecuencia entre el 15 y 84%, se les otorga la puntuación de 2 si está presente y de 0 si está ausente.
3. Aquellos Ítems que correlacionan con la edad y con inteligencia, pero cuyo nivel de dificultad es mayor por la escasa frecuencia estadística con la que se dibujan y que presuponen mayor nivel de dificultad, obtienen 3 puntos, mientras que si se omite el Ítem se puntúa 0.
4. A los indicadores que incrementan con la edad, con escasa frecuencia estadística, y que correlacionaban con el nivel intelectual en cada una de las edades estudiadas, se les valora con un 4 mientras que si no aparece el Ítem se puntúa 0.
5. Los Ítems que correlacionan con el nivel intelectual en edades superiores, pero no en las inferiores debido a su baja frecuencia de ejecución (como por ejemplo en el caso del “peinado o los hombros”, que no es nada frecuente a la edad de 5 años pero sí lo es a la de 12), se pasó a modificar la puntuación previa de acuerdo al siguiente criterio: los Ítems que precisan una mayor dificultad de ejecución porque son más elaborados y complejos se les concede una mayor puntuación en edades previas, al menos similar a las edades posteriores.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se otorga diferente puntuación para cada uno de los Ítems, y diferente puntuación al mismo Ítem en función de la edad. Las Hojas de corrección-puntuación para cada edad y para cada una de las Figuras, Masculina y Femenina permiten observar la puntuación de cada indicador.

3.13. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LA CORRECCIÓN DE LA FIGURA MASCULINA Y FEMENINA

Al contar con distinto número de Ítems para la valoración de la Figura Masculina y Femenina, se corrigieron las dos figuras independientemente.

Para confirmar la validez predictiva de la prueba, es decir, si los sujetos con puntuaciones superiores en DFH-R correspondían a sujetos con puntuaciones altas en el Raven, y a la inversa, si los sujetos con puntuaciones centiles bajas en el DFH-R eran sujetos con puntuaciones bajas en el Raven, se llevaron a cabo análisis de contingencia, calculando los χ^2 en los grupos establecidos en los análisis de contingencia.

Para ello se clasificó a los sujetos en tres grupos, tomando como puntos de corte los centiles 10 y 90 en el test de Raven, y se consideró que los sujetos con una puntuación de centil 10 o inferior eran sujetos con inteligencia baja, los sujetos con una puntuación entre el centil 11 y 89 eran sujetos con un nivel intelectual medio, y los sujetos con una puntuación centil entre 90 y 100 eran sujetos con un nivel intelectual alto.

Estos análisis se realizaron con las puntuaciones de la Figura Masculina, con la figura Femenina y posteriormente con la suma de las puntuaciones de ambas figuras, Masculina y Femenina.

Atendiendo también a la hipótesis sobre las diferencias en función del sexo que la literatura y la clínica recogen acerca de la superioridad de las mujeres sobre los varones en la realización de la Figura Humana, se realizaron análisis de comparación de resultados entre varones y mujeres. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, lo que sugieren la necesidad de establecer baremos independientes para varones y mujeres en el DFH-R en orden a Evaluar la capacidad Madurativa-Mental

Sin embargo, como se expondrá más adelante, el test de Raven no ha sido el más adecuado para esta contrastación ya que los resultados estadísticos con este test evidencian que no permite discriminar con suficiente precisión a los sujetos con puntuaciones extremas. Esto se evidencia en el propio baremo que presentamos (tabla 27), en el sentido de que un sujeto con una puntuación directa de uno o dos más, incrementa la puntuación centil entre 5 y 25 puntos, lo que en parte dificulta la confirmación de la capacidad predictiva del DFH-R.

No obstante, y con la cautela que esto implica, los resultados estadísticos permiten concluir lo siguiente en cuanto a la capacidad predictiva del DFH-R:

- Los sujetos con puntuaciones bajas en el DFH-R obtienen en el 60% de los casos puntuaciones bajas en el Raven, un 40% obtiene puntuaciones medias, pero ningún sujeto obtiene puntuaciones altas en el Raven.
- Los sujetos con puntuaciones medias en el DFH-R obtienen en el 86% de los casos puntuaciones medias en el Raven, un 7% obtienen puntuaciones bajas y otro 7% obtienen puntuaciones altas en el Raven.
- Los sujetos con puntuaciones altas en el DFH-R obtienen en el 55% puntuaciones altas en el Raven, un 42% puntuaciones medias, y un 3% puntuaciones altas en el Raven.

- La capacidad predictiva negativa es superior a la capacidad predictiva positiva, es decir, hay mayor certeza al afirmar que un dibujo con un buen nivel madurativo no puede corresponder a un sujeto con limitación intelectual y que un dibujo con bajo nivel madurativo mental no puede corresponder a un sujeto alta capacidad intelectual, que afirmar que un dibujo con alto o bajo nivel madurativo corresponda a sujetos con alto o bajo nivel intelectual.
- Tiene mayor capacidad predictiva de la Madurez Mental de un sujeto la puntuación total de ambas figuras que la puntuación total de cada una de las figuras humana aisladamente. Por tanto, la consigna de la prueba debe ser la de dibujar las dos figuras humanas, una Figura Masculina y otra Femenina en orden a evaluar el nivel Madurativo-Mental de un sujeto.
- Las diferencias entre varones y mujeres evidencian la necesidad de obtener baremos diferenciados para la Evaluación Madurativa-Mental, tal y como se recoge en las tablas 22 y 23.

3.14.PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN Y EXCLUSIÓN DE LOS INDICADORES EMOCIONALES

Al igual que para la Evaluación Madurativa, la selección de los Ítems Emocionales se llevo a cabo a partir de los Indicadores Emocionales de Koppitz (1974, 1984), de la revisión de la literatura científica previamente analizada (Abell, Wood, y Liebman, 2001; Ter-Laak, de Goede, Aleva, Van-Rijswijk, 2005; Wechsler, 2000; Cruz, Maganto y García, 2002), y de la experiencia profesional de los propios investigadores.

Se seleccionaron inicialmente 60 Indicadores Emocionales. Para su corrección se definió cada Indicador en el Manual del Dibujo de la Figura Humana-Renovado. El sistema de corrección se hizo atendiendo a dos categorías:

Sí: cuando el Indicador Emocional estaba presente
No valorable: cuando no era posible corregir el Ítem

Para facilitar la corrección de los 60 Indicadores Emocionales de los dos DFH se diseñó la siguiente plantilla:

Plantilla de Corrección de Indicadores Emocionales del DFH-R

Indicadores Emocionales	Sí	No valorable
1. Monstruo o figura grotesca		
2. Tres o más figuras		
3. Figura cortada.		
4. Integración pobre de las partes		
5. Asimetría grosera de extremidades		
6. Figura inclinada		
7. Figura encapsulada, encerrada		
8. Figura cortada por la cintura		
9. Figura diminuta		
10. Figura pequeña.		
11. Figura grande		
12. Figura muy grande		
13. Cabeza pequeña.		
14. Cabeza grande		
15. Ojos bizcos o desviados		
16. Ojos vacíos		
17. Mirada de reojo		
18. Dientes.		
19. Dientes desiguales, de sierra		
20. Lengua		
21. Brazos cortos		
22. Brazos largos		
23. Brazos pegados al cuerpo		
24. Extensiones de los brazos		
25. Manos y /o dedos grandes		
26. Uñas		
27. Las 2 Manos amputadas (no dedos)		
28. Las 2 Manos escondidas u ocultas		
29. Piernas juntas		
30. Pies grandes		
31. Ombligo o botón en la barriga		
32. Dibujo explícito de genitales		
33. Ocultar, encubrir, disimular		
34. Características sexuales enfatizadas		
35. Omisión del área genital		
36. Transparencias		
37. Sombreado de toda la cara		
38. Sombreado de los ojos		
39. Sombreado de la boca.		
40. Bigote o barba sombreado		
41. Sombreado del cuerpo o partes de él		

42. Sombreado de extremidades		
43. Omisión de los ojos		
44. Omisión de la nariz		
45. Omisión de la boca		
46. Omisión del cuerpo		
47. Omisión de los brazos		
48. Omisión de las piernas		
49. Omisión de los pies		
50. Omisión del cuello.		
51. Árboles		
52. Arco iris		
53. Mariposas		
54. Corazones		
55. Pájaros volando		
56. Lluvia/ nubes		
57. Poner una “x” en el dibujo		
58. Línea de base o pasto		
59. Otros detalles		
60. Borrado intenso y/o 2ª tentativa		

3.15. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN Y EXCLUSIÓN DE INDICADORES EMOCIONALES

Criterios de aceptación y exclusión de los Indicadores Emocionales. Para aceptar los Indicadores Emocionales como tales, se siguieron los siguientes criterios:

1. Que el Indicador Emocional no tuviera una frecuencia estadística superior al 14%, tanto en la Figura Masculina como Femenina.
2. Que el Indicador no fuera evolutivo, esto es, que no aumentara la frecuencia de su realización en el dibujo a medida que aumentaba la edad de los sujetos. Este criterio eliminaba que los Indicadores que pudieran no ser usuales a una determinada edad por inmadurez del sujeto se consideraran Indicadores de Problemas Emocionales. Esto se asumió para ambas figuras.
3. Que hubiera diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de ejecución entre la muestra “sin diagnóstico” (muestra de normalidad) y la muestra “con diagnóstico” (muestra compuesta por sujetos con Problemas Emocionales y sujetos con Problemas de funcionamiento Intelectual). En los casos en que un Indicador Emocional cumpliera claramente esta condición sólo en una de las

Figuras, Masculina o Femenina, pero no en las dos, se asumió como Indicador Emocional, entendiendo que los sujetos expresan sus problemas de forma diferente en función del sexo del dibujo y en función de su propio sexo, y que los sujetos pueden expresar unos problemas en uno de los dibujos y otros problemas en el otro.

4. Que el Indicador Emocional sólo estuviera presente en las muestras de sujetos con Problemas, pero que por su baja frecuencia no presentara diferencias estadísticamente significativas entre muestras de niños con y sin problemas. Esto se asumió para ambas figuras.

Para confirmar estos criterios se realizaron análisis de contingencia de χ^2 para la Figura Masculina y para la Figura Femenina: a) entre sujetos sin diagnóstico y sujetos con problemas de tipo intelectual; b) sujetos sin diagnóstico y sujetos con problemas emocionales; y c) entre sujetos sin problemas y sujetos con problemas (sujetos con problemas intelectuales+emocionales). A partir de los resultados se elaboró una lista de Indicadores Emocionales que discriminaba entre submuestras con y sin problemas.

Tras estos análisis, se pusieron a prueba las hipótesis sobre la relación entre Indicadores Emocionales y edad y sexo. Tras los resultados obtenidos, diferencias estadísticamente significativas entre las edades estudiadas y cada uno de los Indicadores Emocionales, se pudo concluir que algunos de los Indicadores Emocionales sólo podían considerarse como tales a partir de una determinada edad.

En relación a la variable sexo, los análisis realizados permitieron concluir que, aunque en la mayoría de los Indicadores emocionales había diferencias estadísticamente significativas en la muestra de normalidad entre varones y mujeres, en las muestras de sujetos con problemas solamente dos indicadores aparecían exclusivamente en varones (ombligo y omisión del área genital) y otros dos Indicadores aparecían casi exclusivamente en mujeres (brazos pegados al cuerpo y piernas juntas).

Tras estos análisis, se **incluyeron** en la lista definitiva tres tipos de indicadores:

- A) Indicadores que presentaban diferencias estadísticamente significativas en ambas figuras entre muestras de niños y niñas con y sin problemas. Estos son:
 1. Monstruo
 2. Tres ó más figuras

3. Figura inclinada
4. Integración pobre de las partes de la figura
5. Asimetría grosera de las extremidades
6. Figura pequeña
7. Figura grande
8. Cabeza grande
9. Ojos vacíos
10. Dientes
11. Dientes en forma de sierra
12. Brazos cortos
13. Extensiones
14. Manos amputadas
15. Características sexuales
16. Sombreado de la cara
17. Sombreado de los ojos
18. Sombreado del cuerpo
19. Sombreado de las extremidades
20. Omisión de los ojos
21. Omisión de la nariz
22. Omisión de boca
23. Omisión de los brazos
24. Omisión de los pies
25. Omisión del cuello

B) Indicadores que presentaban diferencias estadísticamente significativas entre muestras de niñas y niños con y sin problemas en la Figura Masculina, y esos mismos Indicadores aparecían exclusivamente o casi exclusivamente en muestras con problemas en la Figura Femenina:

26. Figura encapsulada
27. Mirada de reojo
28. Manos grandes
29. Brazos largos
30. Pies grandes
31. Transparencias
32. Omisión de las piernas
33. Borrado intenso o segunda tentativa

C) Indicadores que en ambas figuras se presentaban exclusiva o casi exclusivamente en muestras de niños con problemas:

34. Figura cortada
35. Ojos bizcos
36. Uñas

Se **excluyeron** de la lista los Indicadores Emocionales que no reunían los criterios descritos previamente. Además, con la finalidad de unificar la corrección de ambas figuras para ambos sexos, se excluyeron los Indicadores que aparecían exclusivamente en varones o mujeres. Por otra parte, los Indicadores de dientes y dientes en forma de sierra se unificaron en un solo indicador: dientes.

Tras estas decisiones el número de Indicadores Emocionales se redujo de 60 a 36. En la tabla 24 se muestra la lista de Indicadores Emocionales para ambas figuras, indicando en los casos en que es pertinente a partir de qué edad debe considerarse como Indicador Emocional. También se especifica si el Indicador Emocional aparece significativamente con más frecuencia en muestra con problemas intelectuales que en muestras con problemas emocionales, aunque también sea Indicador Emocional para los sujetos con problemas emocionales.

Cuadro 1. Listado de Indicadores Emocionales para varones y mujeres en la Figura Masculina y Femenina en el DFH-R.

Indicadores para todas las edades
1. Monstruo o figura grotesca
2. Asimetría grosera extremidades
3. Integración pobre de las partes de la figura *
4. Tres o más figuras
5. Figura inclinada
6. Figura encapsulada, encerrada
7. Figura cortada
8. Figura pequeña
9. Figura grande
10. Dientes
11. Extensiones en los brazos
12. Manos grandes
13. Pies grandes
14. Omisión de los ojos
15. Omisión de la boca

16. Omisión del cuerpo
17. Omisión de las piernas *
18. Omisión de los brazos
19. Sombreado de la cara *
20. Sombreado del cuerpo o partes de é
21. Sombreado de las extremidades
22. Borrado intenso o 2ª tentativa
Indicadores a partir de 7 años
23. Cabeza grande *
24. Ojos vacíos*
25. Ojos bizcos
26. Mirada de reojo
27. Manos amputadas
28. Brazos cortos *
29. Brazos largos
30. Uñas
31. Características sexuales enfatizadas
32. Transparencias
33. Sombreado de los ojos *
34. Omisión de los pies
Indicadores a partir de 9 años
35. Omisión de la nariz
36. Omisión del cuello

* Indicadores que se han observado “siempre” en sujetos con problemas intelectuales, aunque también aparecen en sujetos con problemas emocionales.

Los Indicadores Emocionales listados anteriormente son válidos para todos los sujetos que presentan problemas, tanto problemas emocionales como problemas de funcionamiento intelectual.

Sin embargo, los análisis específicos realizados con cada una de estas submuestras confirman que los Indicadores Emocionales abajo listados se presentan con mayor frecuencia en los niños y niñas con problemas intelectuales:

- Integración pobre de las partes de la figura
- Cabeza grande
- Ojos vacíos
- Brazos cortos
- Sombreado de la cara
- Sombreado de los ojos
- Omisión de las piernas

La tabla 24 muestra la definición y significación de los Indicadores Emocionales presentados previamente. En la tabla 25 se especifica el número de indicadores emocionales necesarios a cada edad para considerar y/o confirmar que un sujeto tiene problemas emocionales. Para ello se ha obtenido la media y desviación típica de los sujetos a cada edad tanto para varones como para mujeres. La confirmación de que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del género, pero sí en función de la edad, hizo que se presentara la tabla 25 con el número de Indicadores Emocionales para cada edad.

Se decidió tomar el centil 85 como punto de corte que hace sospechar la presencia de problemas emocionales y el centil 95 como punto de corte que confirma la existencia de problemas emocionales (ver tabla 25).

3.16. CONCLUSIONES SOBRE LOS INDICADORES EMOCIONALES TRAS LA CORRECCIÓN DE LAS DOS FIGURAS, MASCULINA Y FEMENINA

1. Aparece mayor número de IE con diferencias estadísticamente significativos entre muestras con problemas y sin problemas en el DFH-Masculino que Femenino.
2. El número de IE que permite discriminar entre niños con y sin problemas emocionales difiere en función de la edad (ver tabla 25).
3. El número de IE para ambas figuras es una opción más segura para la Evaluación Emocional que la aplicación de una figura asiladamente. Sin embargo, en el caso de no aplicar más que una sola figura se recomienda que se la figura masculina por su mayor capacidad de identificar Indicadores Emocionales.

4. Todos los Indicadores Emocionales son válidos para sujetos con problemas, tanto para sujetos con problemas emocionales y conductuales como para sujetos con problemas importantes de rendimiento o de funcionamiento intelectual.
5. Sin embargo, hay Indicadores Emocionales que se presentan con una frecuencia estadísticamente superior en sujetos con problemas de funcionamiento intelectual.

4. MANUAL DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA-RENOVADO

4.1. ASPECTOS GENERALES

4.1.1. *Ficha Técnica:*

- 1 *Nombre:* Manual del Test del Dibujo de la Figura Humana-Renovado
- 2 *Autores:* Carmen Maganto Mateo, Maite Garaigordobil Landazabal y Juan Etxeberria Murgiondo.
- 3 *Administración:* Individual o colectiva.
- 4 *Duración:* 10 minutos, aproximadamente.
- 5 *Aplicación:* Niños niñas de 5 a 12 años
- 6 *Significación:* Evaluación Madurativa-Mental y Evaluación Emocional.
- 7 *Tipificación:* Baremos para cada sexo en los distintos aspectos de la Evaluación: Evaluación Madurativa-Mental y puntos de corte para número de Indicadores Emocionales en la Evaluación Emocional.

4.1.2. *Finalidad y objetivos de la aplicación del DFH-R*

El Test del Dibujo de la Figura Humana-Renovado se destina a varones y mujeres entre 5 y 12 años de edad.

El contexto de aplicación es amplio. Puede ser de utilidad en contextos clínicos, educativos, sociales u otros, como por ejemplo en consultas de atención primaria.

La finalidad es doble. Por un lado, proporcionar tablas/criterios de normalidad en el sentido de conocer cuál es el nivel Madurativo-Mental de un sujeto, entendiendo éste como la posibilidad de detectar a los sujetos con sospecha de retraso madurativo, más que en el sentido de diagnosticar el nivel intelectual de un niño. Por otra, desde el punto de vista de la Evaluación Emocional proporciona datos que permiten conocer las principales preocupaciones de los niños y niñas en estas edades, sus temores, miedos, ansiedad y otros aspectos de la experiencia emocional del sujeto que inciden favorable o desfavorablemente en su comportamiento.

Es, por tanto, un buen test de screening en una primera aproximación diagnóstica, para detectar sujetos susceptibles de una evaluación más específica. Tiene también una utilidad clínica en el sentido de alertar

sobre la necesidad de proceder a una evaluación más completa en el caso de presentar importantes problemas madurativos y/o emocionales.

La confirmación de estos presupuestos, la validación de los Indicadores de Evaluación, se ha realizado tras la aplicación y análisis de resultados del *Test de Matrices Progresivas de Raven* (Raven, 1967), del *Screening de Problemas de Conducta Infantil, SPCI* (Maganto y Garaigordobil, 2004), y de la valoración diagnóstica de los Orientadores y Tutores de cada Ikastola.

4.1.3. Materiales para la aplicación

- 1 Manual en el que se recogen las definiciones operativas de cada Ítem para la Evaluación Madurativa-Mental, las normas de aplicación, corrección e interpretación.
- 2 Hojas de corrección-puntuación para cada una de las edades
- 3 Baremos correspondientes a la Evaluación Madurativa-Mental por edad y sexo.
- 4 Manual en el que se explicita la definición, valoración y los resultados de los Indicadores Emocionales.
- 5 Puntos de corte del número de Indicadores Emocionales que son necesarios para confirmar que un sujeto tiene problemas emocionales.
- 6 Lápiz y goma para la realización de los dibujos.

No hay indicación de tiempo, aunque lo más habitual es que se emplee entre 10 y 15 minutos en su realización.

4.1.4. Condiciones de aplicación y consignas

El Test del Dibujo de la Figura Humana-Renovado (DFH-R) puede autoaplicarse de forma relativamente fácil, no obstante, los niños requieren de la presencia de un profesional que enmarque la aplicación dentro de unos objetivos específicos: diagnóstico, investigación, integración en un programa de tratamiento, etc.

Así mismo, antes de iniciar la evaluación, hay que asegurar el consentimiento informado del sujeto o sujetos, si previamente no se ha solicitado. Es importante el clima y la motivación previa a la aplicación. La explicación de los motivos de la evaluación y la explicitación expresa del consentimiento informado son los aspectos que permiten establecer este clima propicio de colaboración y una mejor disposición motivacional del sujeto. El contenido de esta información variará en función de la situación de examen y de los motivos de la misma, así como de que éste

sea el único y/o primer instrumento de evaluación que se le aplique al sujeto.

El examinador cuidará de que se cumplan las condiciones habituales para la aplicación de pruebas psicológicas en cuanto a preparación del material, disposición de la sala, condiciones ambientales, espacio entre los sujetos si la aplicación es colectiva, etc.

Se aplicarán los dos dibujos de la Figura humana y se procederá del siguiente modo en el caso de aplicaciones colectivas. Repartir a los niños una hoja de papel, un lápiz del nº 2 y una goma de borrar. Decid a los niños algunas frases de este estilo: (Ver consignas en euskera Anexo 3)

- a) ***“Vais a escribir el nombre, el apellido y el nº 1 en el papel que tenéis delante” (así se sabe cuál es el primer dibujo). Si no saben escribir lo hacen los profesionales antes o después de la aplicación.***
- b) ***“Todos tenéis que estar en silencio. Nadie tiene que hablar en alto, ni si quiera para preguntar. Si alguien quiere hacer una pregunta, tiene que levantar la mano, iremos a su sitio y preguntará bajito y se le contestará”***
- c) ***“Dad la vuelta al papel porque vais a hacer un dibujo que yo os voy a decir”***

“VAIS A DIBUJAR UNA FIGURA HUMANA. Cuando terminéis el dibujo le ponéis un nombre inventado y la edad que tiene”. Al terminar todo, levantáis la mano para que lo recojamos.

Si son niños pequeños podéis decir:

“VAIS A DIBUJAR UNA PERSONA”, o bien: VAIS A DIBUJAR UN NIÑO O UNA NIÑA, UN SEÑOR O UNA SEÑORA). Cuando terminéis, levantad la mano para que vayamos a vuestro sitio”

Al ir a recogerlo pedid que se invente un nombre de la persona que ha dibujado y que le ponga un nombre inventado y los años, y lo escribe el profesional.

Si alguien al terminar el dibujo ha hecho un monigote, una figura de palotes o una cabeza, o alguna otra cosa que no sea una figura humana completa, se le dice que tiene que estar ENTERA, como una persona de verdad o real.

Cuando todos hayan terminado, se les entrega la otra hoja de papel y se les dice:

“Vais a poned de nuevo el nombre y apellido y el nº 2. Dad la vuelta al papel y atentos”:

“AHORA TENÉIS QUE DIBUJAR UNA FIGURA HUMANA/ PERSONA DE OTRO SEXO”. Si antes era chica ahora un chico y si el primero era chico hay que dibujar una chica. Recordad que no hay que hablar o preguntar en alto. Cuando acabéis el dibujo ponéis también el nombre y los años de la persona dibujada, y luego levantad la mano para que lo recojamos.

Se recogen los dibujos y se comprueba que todos hayan puesto el nombre y el apellido, así como qué dibujo es el primero o segundo.

4.1.5. Descripción del grupo normativo para la Evaluación Madurativo-Mental

De acuerdo a los criterios de elección al azar, la muestra para la Evaluación de la Madurez Mental, atendiendo al sexo y edad-curso de los sujetos se presenta en la tabla 1:

Tabla 4. Participantes de la Evaluación Madurativa-Mental. Frecuencias y porcentajes de los sujetos en función de la edad y sexo

Edad/ Curso	N	Varones		Mujeres	
		F	%	F	%
5-6 años. 1º EI	232	108	19,1	124	22,2
6-7 años. 1º EP	157	79	14,0	78	14,0
7-8 años. 2º EP	155	83	14,7	72	12,9
8-9 años. 3º EP	147	73	12,9	74	13,3
9-10 años. 4ºEP	141	72	12,8	69	12,4
10-11 años. 5º EP	145	81	14,4	84	11,5
11-12 años. 6º EP	145	68	12,1	77	13,8
TOTAL	N122	564	50,3	558	49,7

4.1.6. Descripción del grupo normativo para la Evaluación Emocional

Los sujetos para la Evaluación Emocional del DFH-R, de acuerdo a los criterios de selección al azar y a los criterios de muestra intencional, es decir, con la intención de seleccionar los niños y niñas con problemas emocionales-conductuales y con problemas de limitación-rendimiento intelectual (según criterios ya expuestos en el apartado 3.7), se presentan en las tablas 2 y 3

Tabla 5. Participantes en la Evaluación Emocional. Frecuencias y porcentajes de los sujetos sin problemas, sujetos con Problemas de funcionamiento Intelectual y sujetos con Problemas Emocionales en cada uno de las edades estudiadas

Edad/Curso	DIAGNÓSTICO							
	Sin diagnóstico		Problemas F. Intelectual		Problemas Emocionales		Total	
	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
5-6 años 3º E. Infantil	200	21,3	15	15,2	36	15,3	251	19,7
6-7 años 1º Primaria	131	14,0	14	14,1	25	10,6	170	13,4
7-8 años 2º Primaria	130	13,9	16	16,2	34	14,4	180	14,2
8-9 años 3º Primaria	118	12,6	13	13,1	33	14,0	164	12,9
9-10 años 4º Primaria	119	12,7	12	12,1	36	15,3	167	13,1
10-11 años 5º Primaria	115	12,3	13	13,1	28	11,9	156	12,3
11-12 años 6º Primaria	124	13,2	16	16,2	44	18,6	184	14,5
TOTAL	937	100	99	100	236	100	1272	100

Tabla 6. Participantes en la Evaluación Emocional. Frecuencias y porcentajes en función de la edad y sexo

	Varones		Mujeres		Total	
	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
5-6 años. 3º E. Infantil	124	18,5	127	21,1	251	19,7
6-7 años 1º Primaria	88	13,1	82	13,6	170	13,4
7-8años 2º Primaria	98	14,6	82	13,6	180	14,2
8-9 años 3º Primaria	82	12,2	82	13,6	164	12,9
9-10 años 4º Primaria	91	13,6	76	12,6	167	13,1
10-11 años 5º Primaria	93	13,9	63	10,5	156	12,3
11-12 años 6º Primaria	95	14,2	89	14,8	184	14,5
TOTAL	671	100	601	100	1272	100

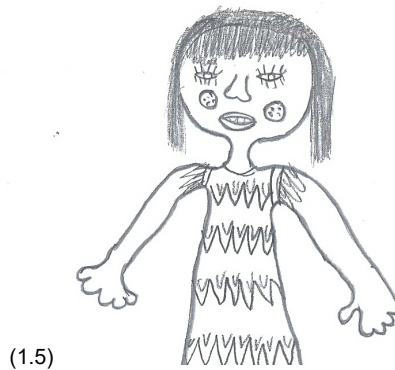
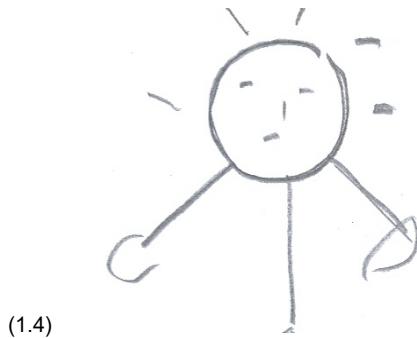
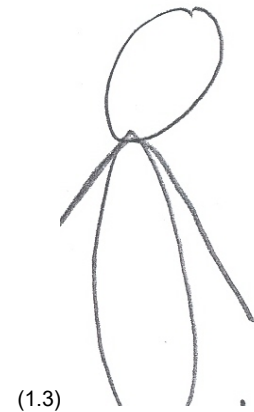
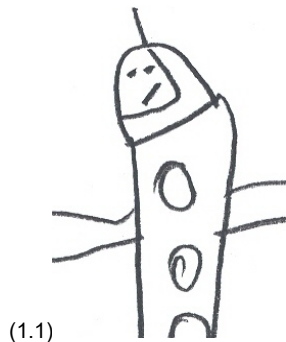
MANUAL DE CORRECCIÓN, PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS ÍTEMS MADURATIVOS

4.2. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LOS ÍTEMS MADURATIVOS

La definición de cada Ítem de acuerdo a sus categorías de valoración, junto a ejemplos ilustrativos que ayuden en la corrección de los dibujos infantiles se recoge en el Manual elaborado para tal fin y que se expone a continuación

1. CABEZA: PRESENCIA

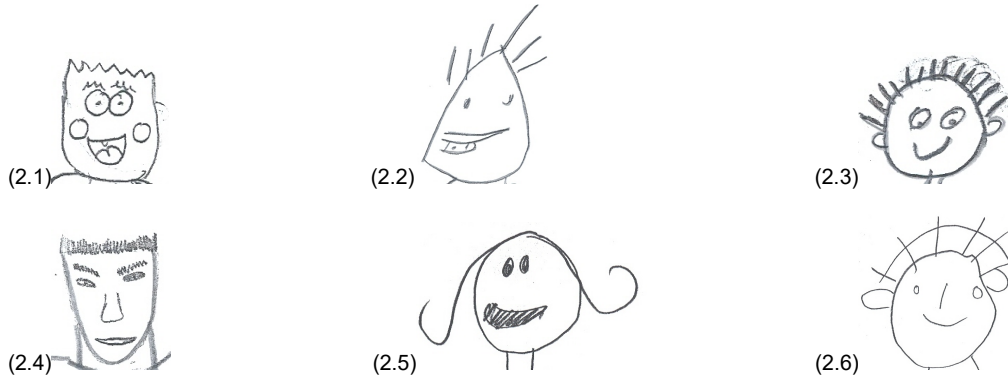
Puntúa: Es necesario que exista una representación clara de la cabeza.



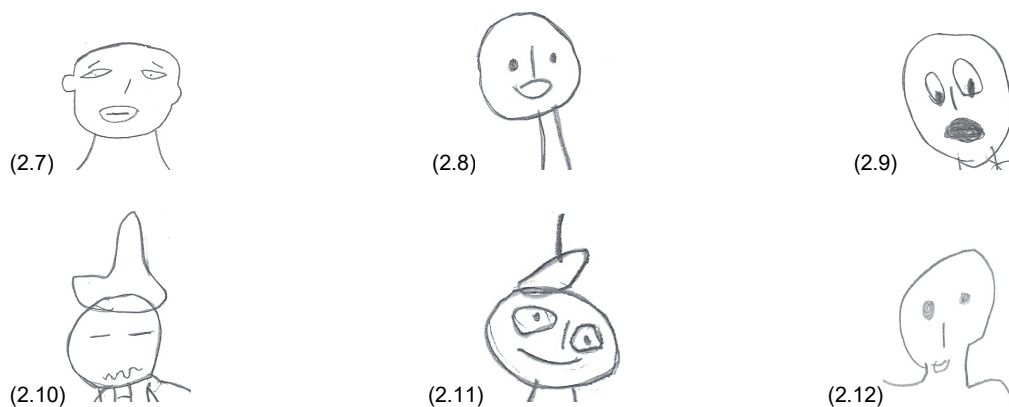
No puntúa: Cuando ésta se omite.

2. CABELLO: PRESENCIA

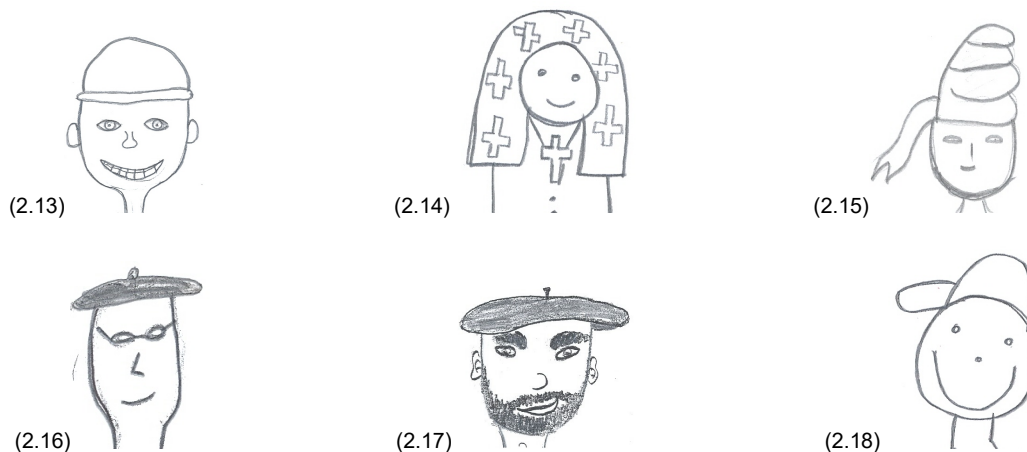
Puntúa: Cualquier representación que nos indique que se dibuja el cabello.



No puntúa: Cuando el cabello se omite.

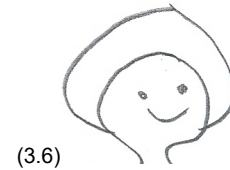
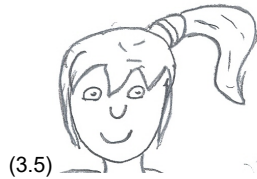
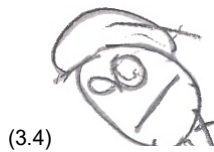
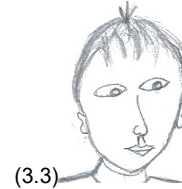
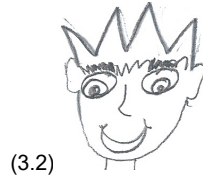
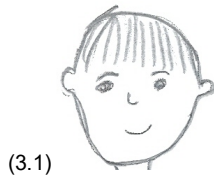


No valorable: En ocasiones se dibujan elementos, tales como sombreros, turbantes, tocas, pañuelos....etc. que no nos permiten comprobar si se ha dibujado el cabello.

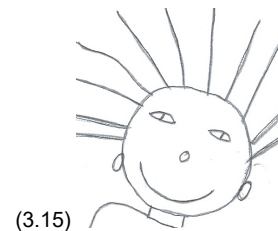
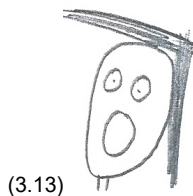
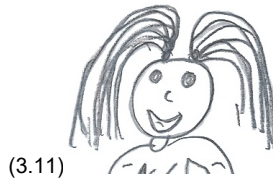
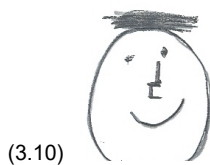


3. CABELLO: ADAPTACIÓN

Puntúa: El cabello debe de estar en contacto con la cabeza, como si estuviera “pegado” al cuero cabelludo, es decir, no se tiene que ver el cráneo del dibujo.



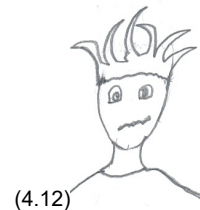
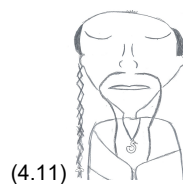
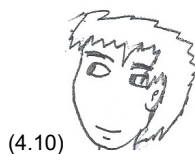
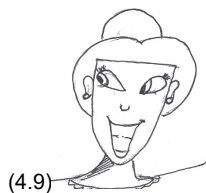
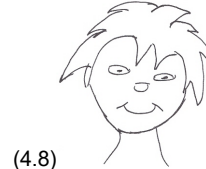
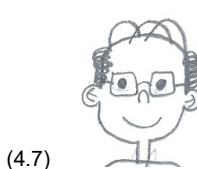
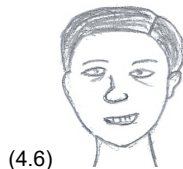
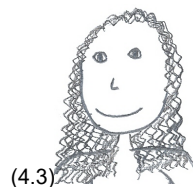
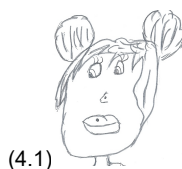
No puntúa: Cuando el cabello no esta “pegado” al cráneo. Se hace necesario que esté todo el cabello adaptado, no se puntúa si solo está parte del mismo.



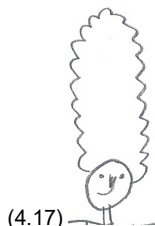
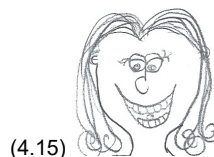
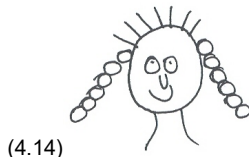
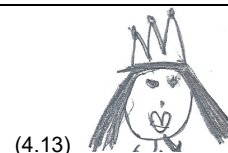
No valorable: Cuando el ítem 2 (presencia del cabello) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

4. CABELLO: PEINADO

Puntúa: Es necesaria la presencia de adaptación (ítem nº 3) para puntuar este ítem. Puntúa cuando existe una representación de un peinado elaborado, atendiendo a detalles (rayas, flequillos, moños, trenzas.... etc.) que además deben de estar bien realizados. Supone un enriquecimiento de la representación básica del cabello. La puntuación del peinado debe ser exigente, en caso de duda es preferible no puntuar.



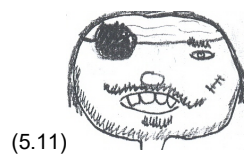
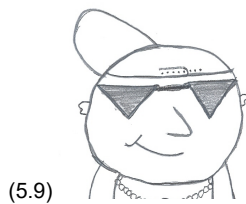
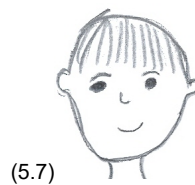
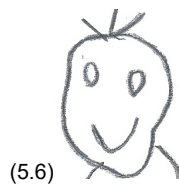
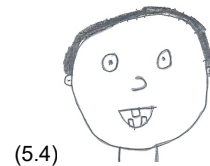
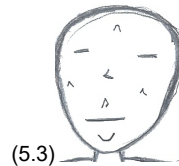
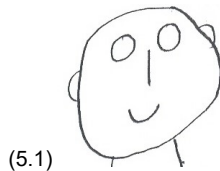
No puntúa: .Cuando no se realiza ningún peinado, sino que se limita a dibujar la representación básica del cabello, o se realiza un intento de peinado, pero éste no supone un enriquecimiento bien elaborado.



No valorable: .Cuando el ítem 2 (presencia del cabello) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

5. OJOS: PRESENCIA

Puntúa: Cualquier representación de ambos ojos, y además deben estar aproximadamente en posición horizontal. También puntúa cuando, aunque no se vean propiamente los ojos, se representan a través de gafas oscuras, antifaces, parches de pirata...etc. (ejemplos 5.8, 5.9, 5.10, 5.11 y 5.12.)

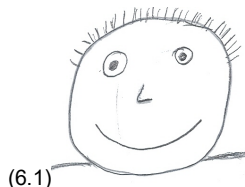


No puntúa: Cuando se omiten uno o ambos ojos.

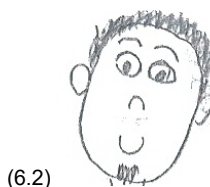


6. OJOS : PUPILAS

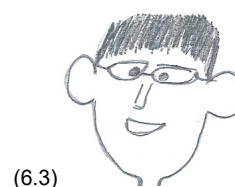
Puntúa: Representación clara de ambas pupilas o iris dentro del ojo. Es necesario que exista un contorno para puntuar este ítem. Cuando se dibujan gafas transparentes, se valora como pupila si el contorno de la gafa engloba a la pupila. (ejemplos 6.3 y 6.4.).



(6.1)



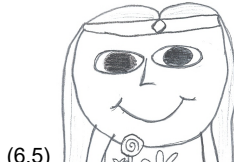
(6.2)



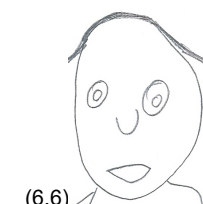
(6.3)



(6.4)



(6.5)



(6.6)

No puntúa: Si sólo se dibuja un punto o raya sin contorno (ejemplos 6.9, 6.10, 6.11 y 6.12), o el contorno sin un punto dentro de él que representa la pupila, de tal modo que dibujan los “ojos en blanco” (ejemplos 6.7 y 6.8.), no se puntúa.



(6.7)



(6.8)



(6.9)



(6.10)



(6.11)



(6.12)

No valorable: Cuando se dibujan gafas de sol, antifaces... etc. o algún elemento que no permite valorar si existe la pupila.



(6.13)



(6.14)



(6.15)



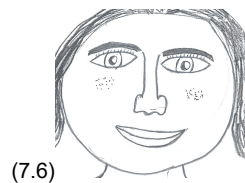
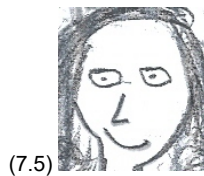
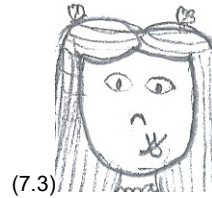
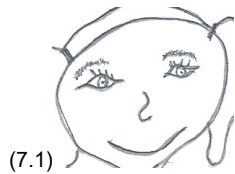
(6.16)



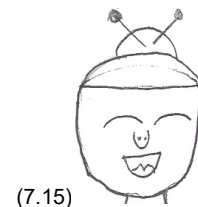
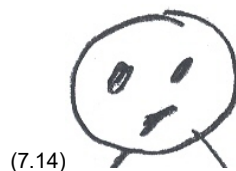
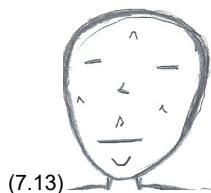
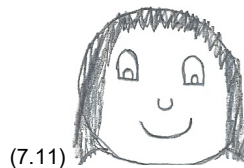
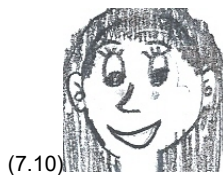
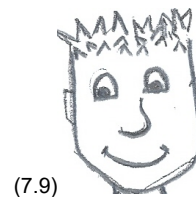
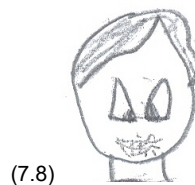
(6.17)

7. OJOS: FORMA (MÁS LARGO QUE ANCHO)

Puntúa: Se requiere que el ojo esté en dos dimensiones, es decir, que no sea simplemente una raya o un punto. El ojo debe ser más largo que ancho y tener forma más o menos ovalada.



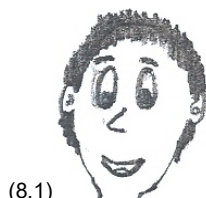
No puntúa: Cuando el ojo tiene forma redondeada, triangular...etc., o cuando este no está en dos dimensiones.



No valorable: Cuando se dibujan gafas de sol, antifaces...etc. o algún elemento que no permita valorar la forma del ojo.

8. OJOS: DIRECCIÓN

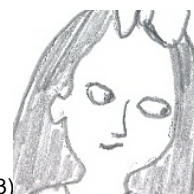
Puntúa: Es necesaria la presencia de pupila para valorar este ítem. Ambos ojos deben tener la mirada coordinada, es decir, deben mirar a algún punto. También pueden estar mirando de reojo (ejemplo 8.3).



(8.1)



(8.2)



(8.3)



(8.4)



(8.5)



(8.6)

No puntúa: Los ojos estrábicos, bizcos, desviados. (Ejemplos 8.7, 8.8 y 8.9). Cuando no haya presencia de pupila también se penaliza la dirección (ejemplos 8.10, 8.11, 8.12 y 8.13).



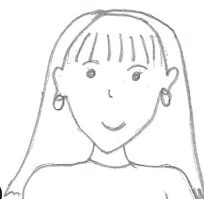
(8.7)



(8.8)



(8.9)



(8.10)



(8.11)



(8.12)

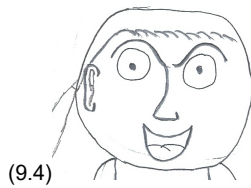
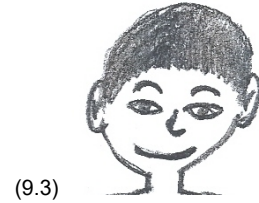
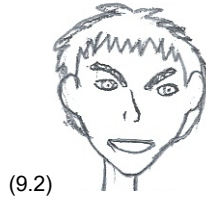
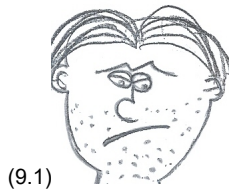


(8.13)

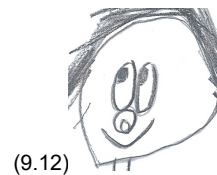
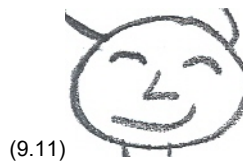
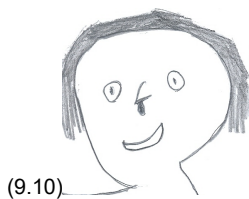
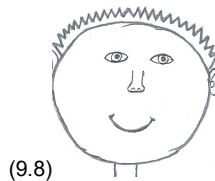
No valorable: Cuando se dibujan gafas de sol, antifaces...etc. o algún elemento que no permite valorar si existe la dirección.

9. OJOS: CEJAS

Puntúa: Se dibujan las cejas en ambos ojos.



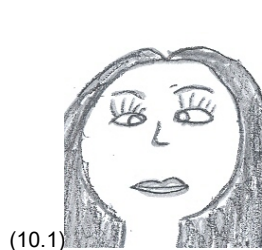
No puntúa: Se omiten las cejas en uno o en ambos ojos.



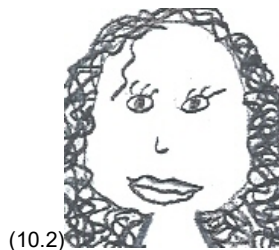
No valorable: Cuando se dibujan gafas de sol, antifaces...etc. o algún elemento que no permite valorar si existen cejas.

10. OJOS: PESTAÑAS

Puntúa: Se dibujan pestañas en ambos ojos.



(10.1)



(10.2)



(10.3)



(10.4)



(10.5)



(10.6)

No puntúa: Se omiten las pestañas en uno o en ambos ojos.



(10.7)



(10.8)



(10.9)



(10.10)



(10.11)

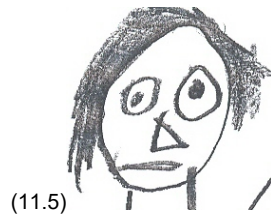
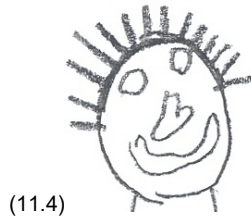
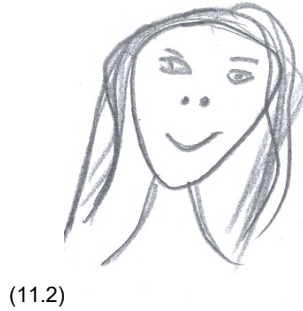
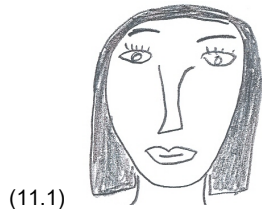


(10.12)

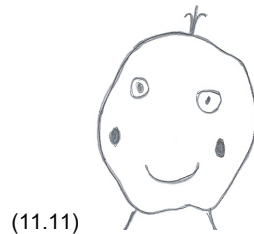
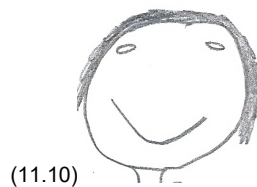
No valorable: Cuando se dibujan gafas de sol, antifaces...etc o algún elemento que no permite valorar si existen pestañas.

11. NARIZ: PRESENCIA

Puntúa: Cualquier representación que nos indique que se ha dibujado la nariz.



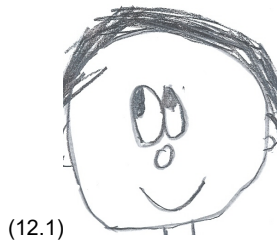
No puntúa: Cuando ésta se omite.



No valorable: En ocasiones puede ocurrir que esté dibujado algún obstáculo o elemento que no nos permite comprobar si se ha dibujado la nariz.

12. NARIZ: DOS DIMENSIONES

Puntúa: Representación de la nariz con dos trazos, dando así noción de largura y anchura. También puntúa cuando hace una repasada intensa (ejemplo 12.3).



(12.1)



(12.2)



(12.3)



(12.4)



(12.5)



(12.6)

No puntúa: La nariz se dibuja en una dimensión, a modo de palo, punto, borrón...etc.



(12.7)



(12.8)

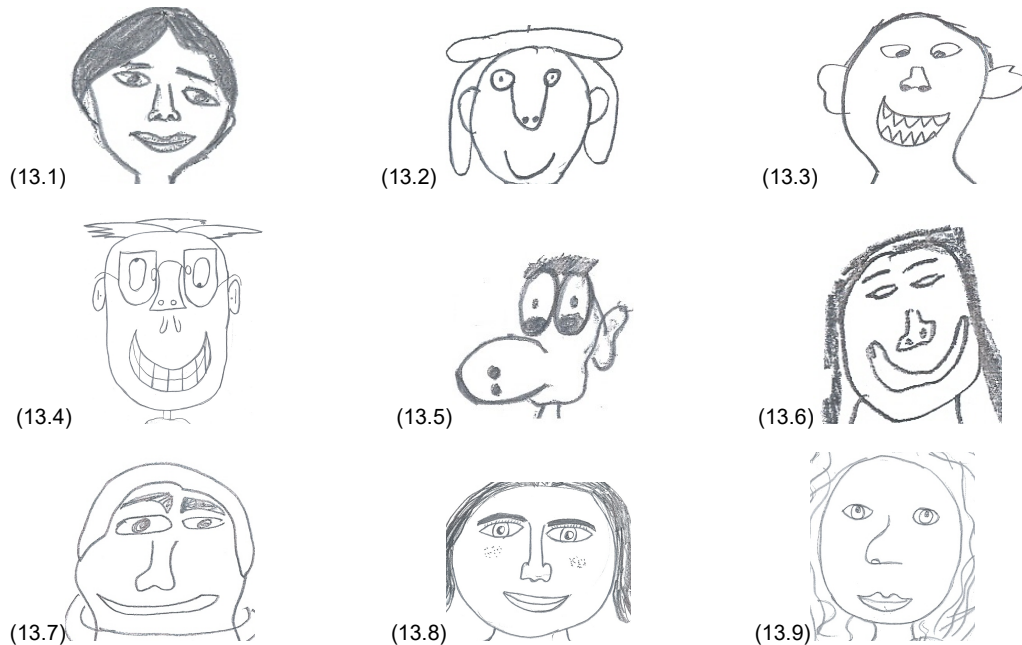


(12.9)

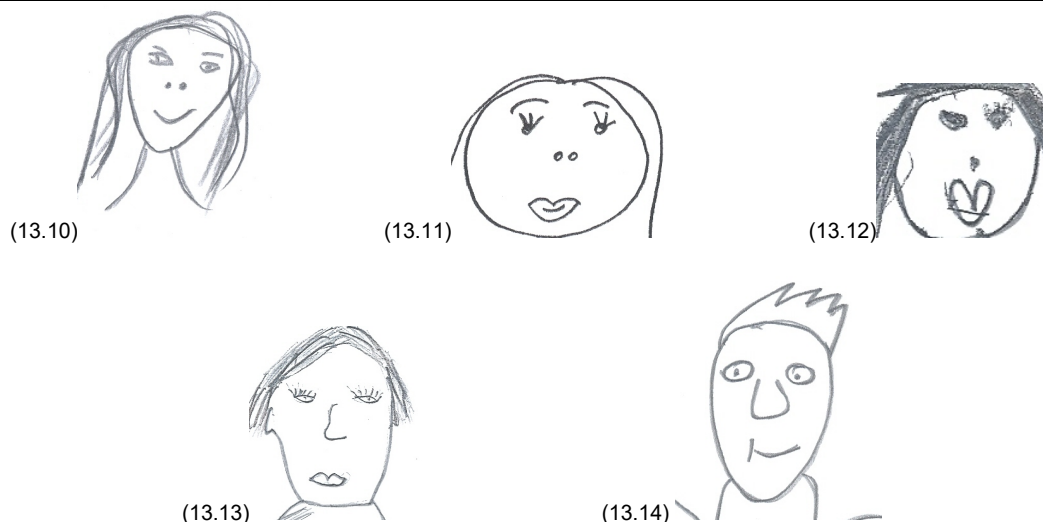
No valorable: Cuando el ítem 11 (presencia de la nariz) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

13. NARIZ: ORIFICIOS O FOSAS NASALES

Puntúa: Para valorar este ítem se requiere la presencia de la nariz. Puntúa cuando se dibujan dos orificios en la nariz y / o cuando se dibujan las fosas nasales.



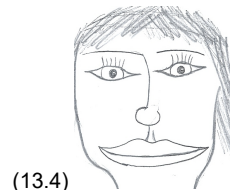
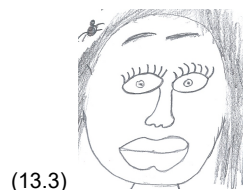
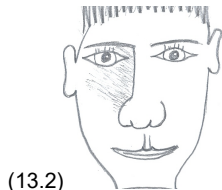
No puntúa: Cuando se dibujan solo dos orificios, entonces no se valoran como orificios sino como presencia de nariz (ejemplos 19.9 y 13.10). Si se dibuja la nariz pero se omiten las fosas nasales, tampoco recibe puntuación (ejemplos 13.12 y 13.13).



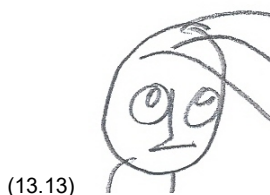
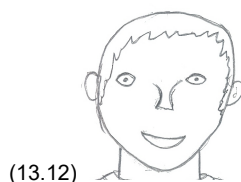
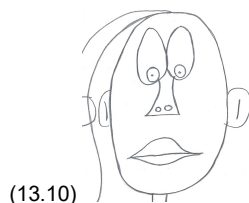
No valorable: Cuando el ítem 11 (presencia de la nariz) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

14. NARIZ: ESTRUCTURA COMPLETA

Puntúa: La nariz debe de estar modelada, y el dorso debe extenderse hasta encima de los ojos. Para conceder puntuación en este ítem se exige que la nariz esté en dos dimensiones, dibujando el puente de la nariz, y se dibuja como si saliera del surco del ojo, dando así la impresión de moldearla, siendo más estrecha en la parte superior y más ancha en la inferior. En este ítem se debe ser muy exigente, en caso de duda, no puntuar.



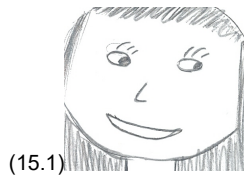
No puntúa: Cuando no cumpla los criterios establecidos.



No valorable: Cuando el ítem 11 (presencia de la nariz) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

15. BOCA: PRESENCIA

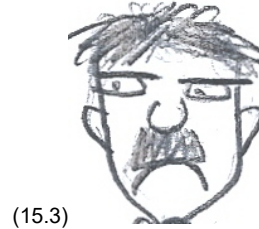
Puntúa: Cualquier representación de la misma



(15.1)



(15.2)



(15.3)



(15.4)



(15.5)



(15.6)

No puntúa: Cuando se omite la boca.



(15.7)



(15.8)



(15.9)

No valorable: En circunstancias en las que no se puede valorar la presencia de la boca (barba, sombreado boca, máscaras, pañuelos...etc.).



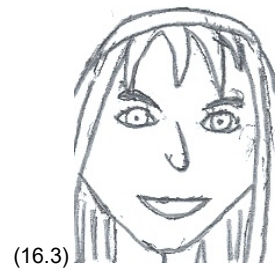
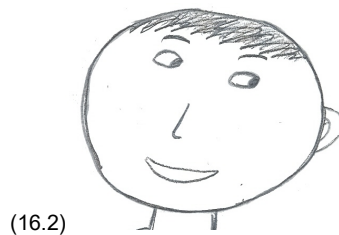
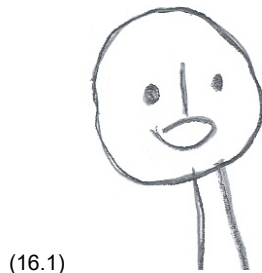
(15.10)



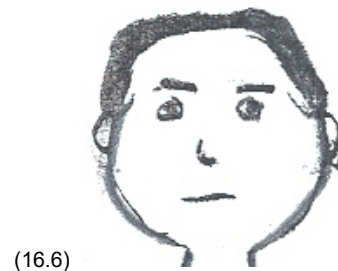
(15.11)

16. BOCA: LABIOS EN DOS DIMENSIONES

Puntúa: Se dibuja un círculo o dos líneas unidas, dando la sensación de anchura y altura de la boca.



No puntúa: Cuando sólo se representa la boca mediante una línea.



No valorable: Cuando el ítem 15 (presencia de la boca) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

17. BOCA: DOS LABIOS

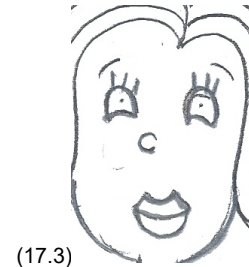
Puntúa: Representación clara de los dos labios (superior e inferior). Debe existir una línea separando ambos labios.



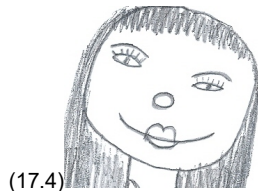
(17.1)



(17.2)



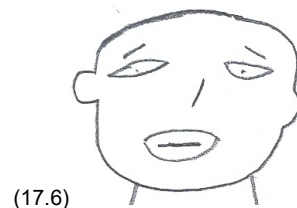
(17.3)



(17.4)



(17.5)

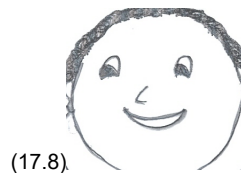


(17.6)

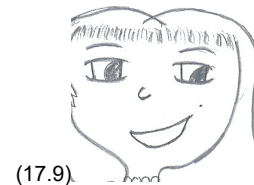
No puntúa: Cuando solo se dibuja una sola línea o dos líneas unidas, pero no los dos labios.



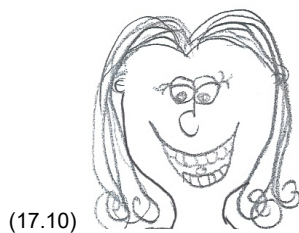
(17.7)



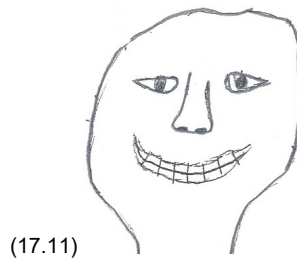
(17.8)



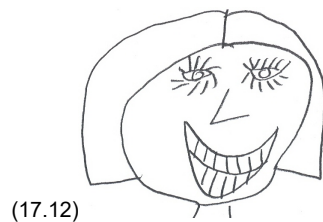
(17.9)



(17.10)



(17.11)



(17.12)

No valorable: Cuando el ítem 15 (presencia de la boca) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

18. BOCA: LABIOS PERFILADOS

Puntúa: Delineación marcada del perfil del labio superior en forma de ángulo o corazón, al estilo del “arco de cupido”. No es necesario que los labios estén en dos dimensiones (ejemplos 18.5 y 18.6).



(18.1)



(18.2)



(18.3)



(18.4)



(18.5)



(18.6)

No puntúa: Cuando aun dibujando los labios en dos dimensiones, o dibujando dos labios, no se hace evidente la delineación del “arco de cupido”.



(18.7)



(18.8)



(18.9)



(18.10)



(18.11)

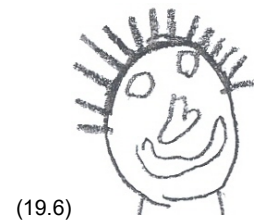
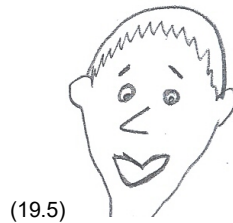
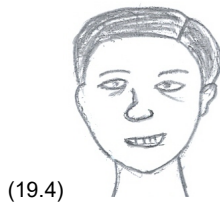
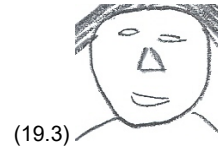
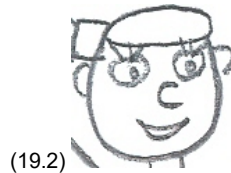


(18.12)

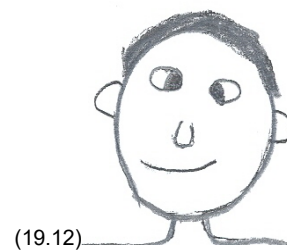
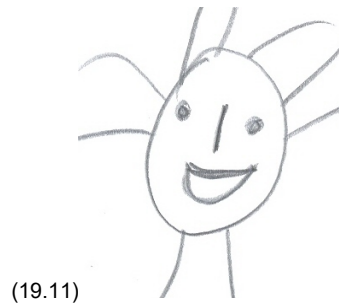
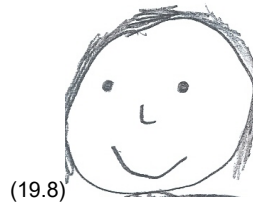
No valorable: Cuando el ítem 15 (presencia de la boca) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

19. NARIZ Y LABIOS

Puntúa: Se requiere la presencia simultánea de nariz y labios, y además ambos deben de estar en dos dimensiones.



No puntúa: Cuando ni la nariz ni los labios están en dos dimensiones. No es suficiente con que sólo lo esté uno, deben de ser ambos. Con que uno de ellos sea unidimensional no se puntúa el ítem.



No valorable: Cuando o bien la presencia de la nariz (ítem 11) o de la boca (ítem 15) o de ambos, se puntúa como no valorable.

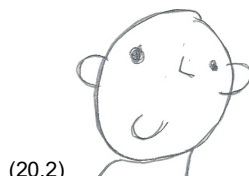
20. OREJAS: PRESENCIA (EN DFH MASCULINO)

Puntúa: Cualquier representación de una o de las dos orejas

Nota: Este ítem solo se valora en los dibujos masculinos, ya que en los dibujos femeninos el pelo no permite comprobar la existencia de orejas.



(20.1)



(20.2)



(20.3)



(20.4)

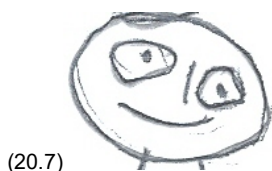


(20.5)

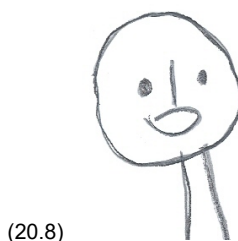


(20.6)

No puntúa: No se dibuja ninguna de las orejas.



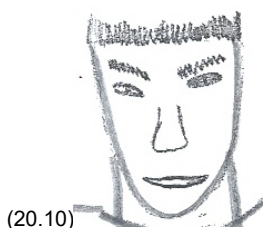
(20.7)



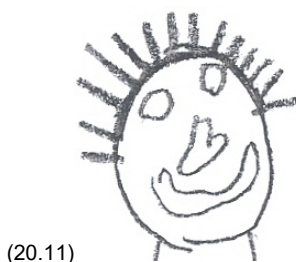
(20.8)



(20.9)



(20.10)



(20.11)



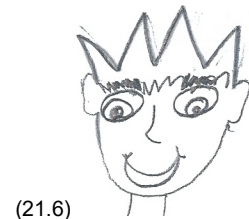
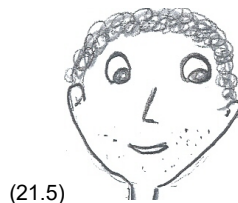
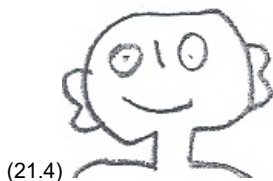
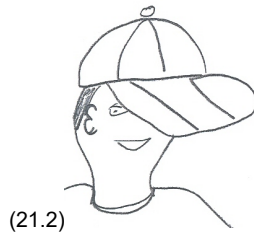
(20.12)

No valorable: En ocasiones este ítem puede no ser valorable por la presencia en el dibujo de gorros, cabello...etc. que no permite comprobar si se dibujan las orejas.

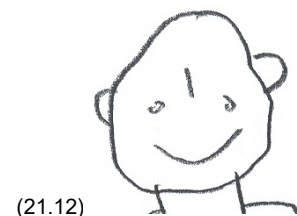
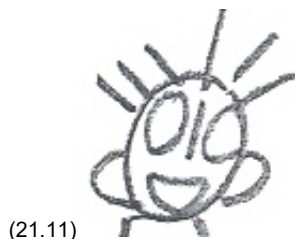
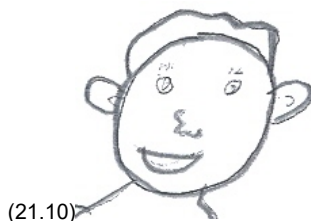
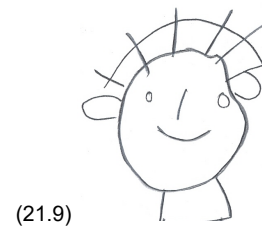
21. OREJAS: POSICIÓN Y PROPORCIÓN (EN DFH MASCULINO)

Puntúa: La largura de la oreja debe ser mayor que la anchura. Las orejas deben de estar localizadas en la mitad de la cabeza. Se requiere que ambas orejas estén bien, pero si por la posición de la cabeza sólo se ve una oreja, puntuar ésta.

Nota: Este ítem solo se valora en los dibujos masculinos, ya que en los dibujos femeninos el pelo no permite comprobar la existencia de orejas.



No puntúa: Si la oreja es más ancha que alargada y /o no están correctamente centradas en la cabeza.



No valorable: Cuando el ítem 20 (presencia de orejas) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

22. CARA: MOFLETES

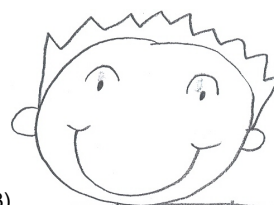
Puntúa: Se dibujan contornos, sombreados, líneas de arrugas...etc. para indicar los mofletes. Las marcas o arrugas en la comisura de los labios pueden también servir para indicar los mofletes (ejemplo 22.2).



(22.1)



(22.2)



(22.3)



(22.4)

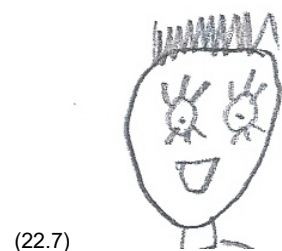


(22.5)



(22.6)

No puntúa: Cuando no se dibujan mofletes en el rostro mediante sombreados, contornos, líneas de arrugas...etc.



(22.7)



(22.8)



(22.9)

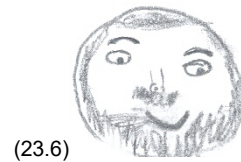
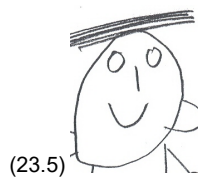
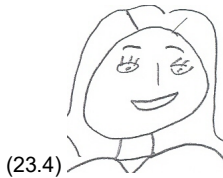
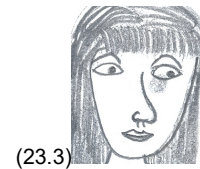
No valorable: Cuando en el dibujo se dibujan una serie de elementos (pañuelos, barbas..etc) que no nos permiten comprobar si se dibujan los mofletes.

23. CARA: MENTÓN Y FRENTE

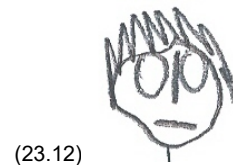
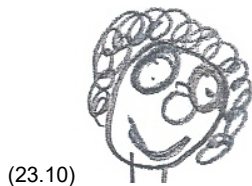
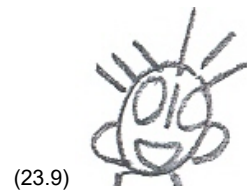
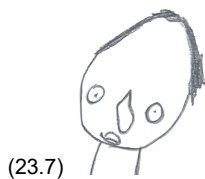
Puntúa: Frente: Debe existir un espacio encima de los ojos para representar la frente, se debe tener en cuenta que si se dibuja un flequillo, ya se está representando ese espacio.

Mentón: Se dibuja un espacio debajo de la boca que represente el mentón.

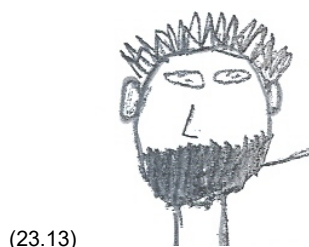
Deben dibujarse tanto la frente como el mentón para puntuar el ítem, no basta sólo con uno de ellos dibujado.



No puntúa: Cuando el mentón (ejemplos 23.7, 23.8 y 23.9) o la frente (23.10, 23.11 y 23.12) están ausentes, o se omiten ambos a la vez.

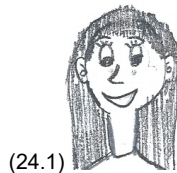


No valorable: Cuando no se puede comprobar si existe el espacio de la frente y / o el mentón o cuando el ítem 15 (presencia de la boca) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.



24. CUELLO: PRESENCIA

Puntúa: Precisa de una representación clara con uno o dos trazos entre la cabeza y el tronco.



(24.1)



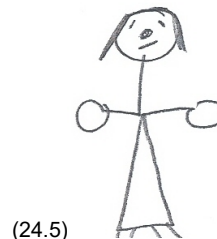
(24.2)



(24.3)



(24.4)



(24.5)



(24.6)

No puntúa: Cuando se omite el cuello. Tampoco puntúa cuando aunque se dibuja un escote no existe un espacio separando la cabeza del tronco (ejemplos 24.13 y 24.14).



(24.7)



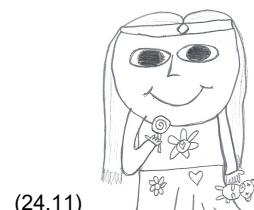
(24.8)



(24.9)



(24.10)



(24.11)



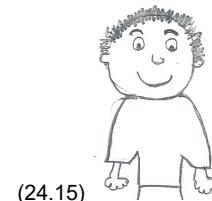
(24.12)



(24.13)



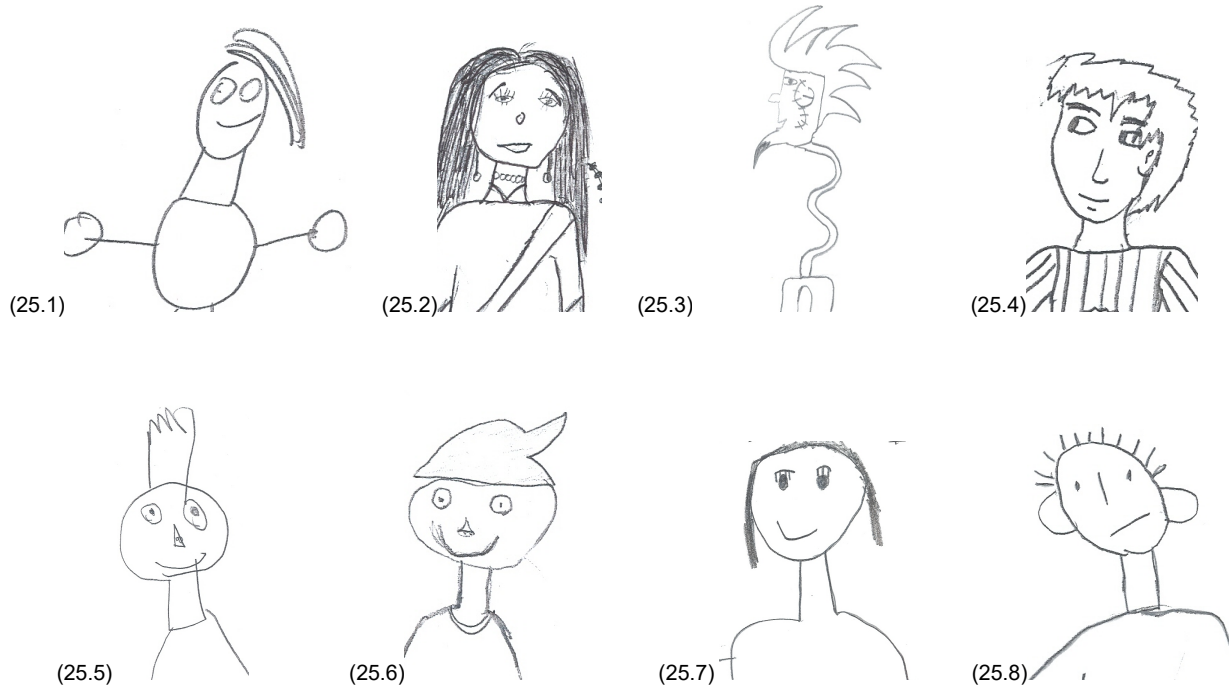
(24.14)



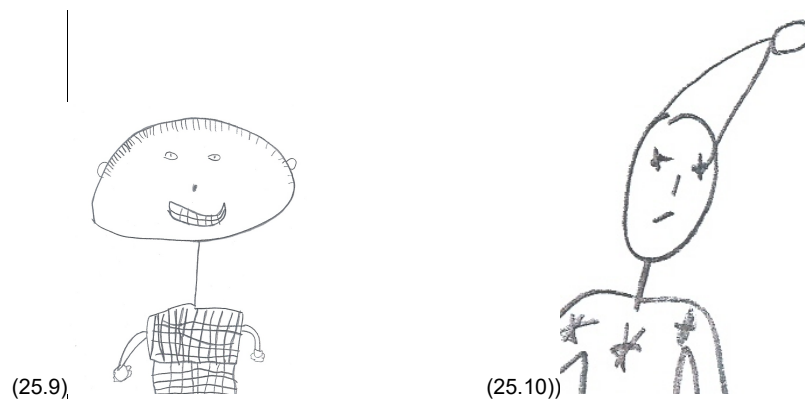
(24.15)

25. CUELLO: DOS DIMENSIONES

Puntúa: Se dibujan dos trazos que representan el contorno del cuello como continuación de la cabeza, del tronco o de ambos.

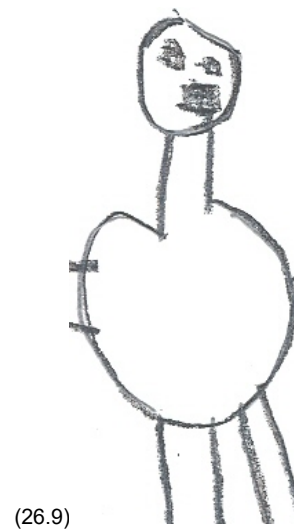
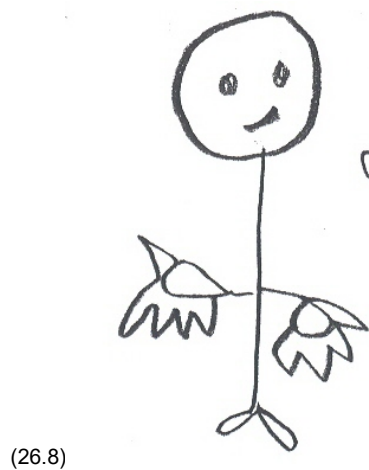
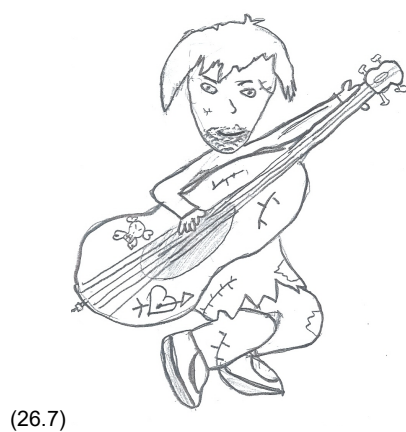
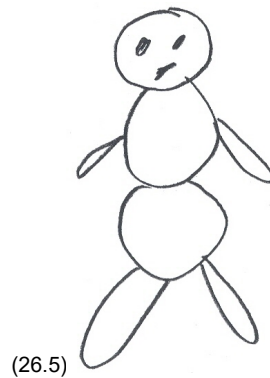
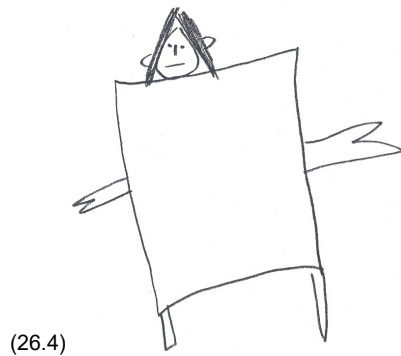
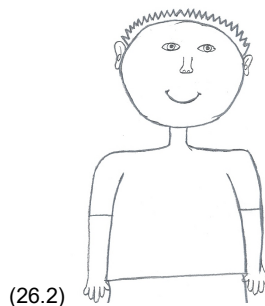
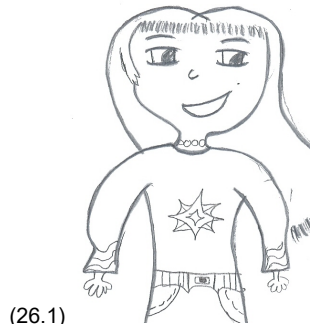


No puntúa: Cuando sólo se dibuja una línea para unir la cabeza con el tronco.

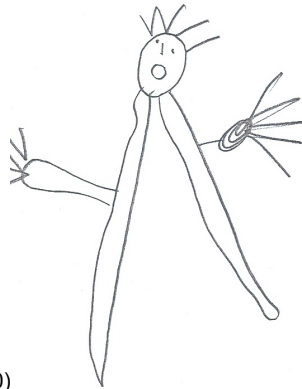


26. TRONCO: PRESENCIA

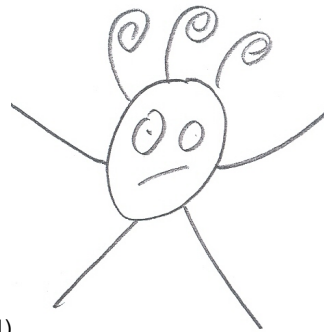
Puntúa: Cualquier representación clara del tronco.



No puntúa: Omisión evidente del mismo.



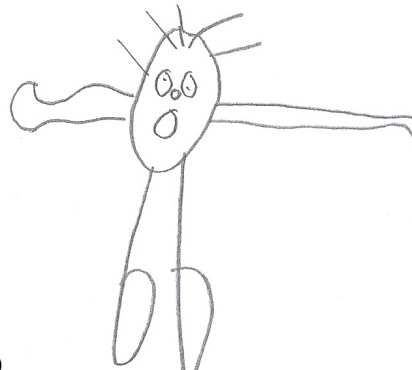
(26.10)



(26.11)

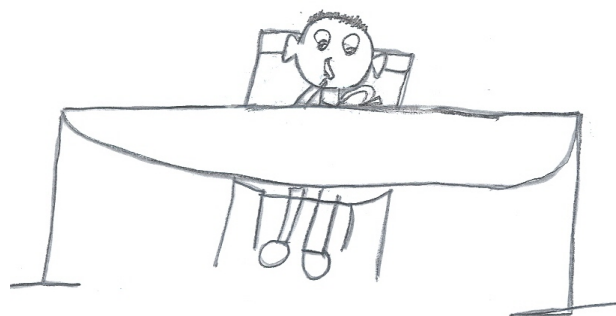


(26.12)



(26.13)

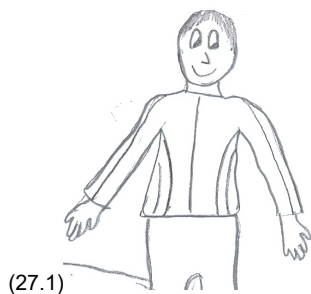
No valorable: En ocasiones se dibujan ciertos objetos (mesas, figuras dentro de un coche, detrás de un muro...etc.) que no nos permiten comprobar si se ha dibujado el tronco.



(26.14)

27. TRONCO: DOS DIMENSIONES

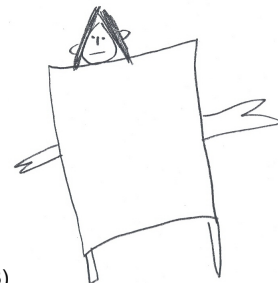
Puntúa: El tronco se dibuja con más de una línea o curva, dando así la impresión de anchura y largura.



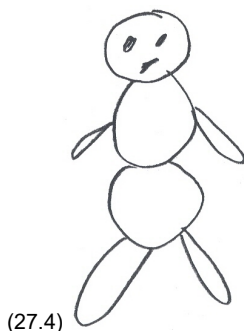
(27.1)



(27.2)



(27.3)



(27.4)



(27.5)



(27.6)

No puntúa: El tronco está únicamente dibujado con una línea.



(27.7)



(27.8)

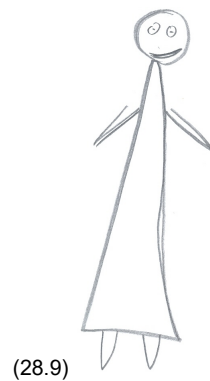
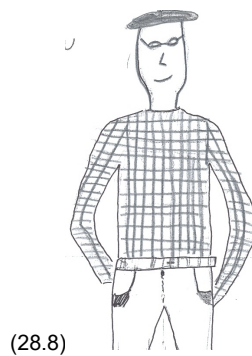
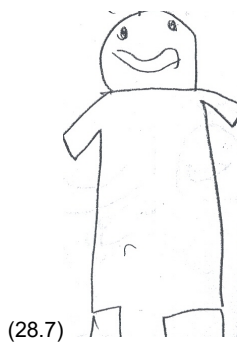
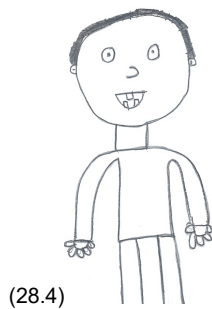
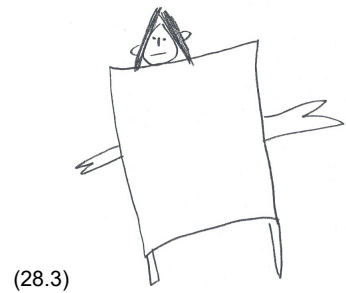


(27.9)

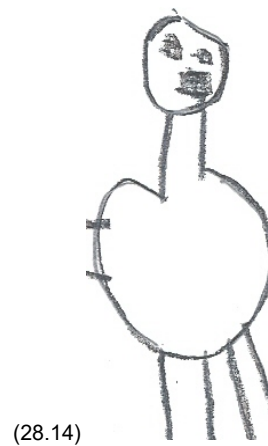
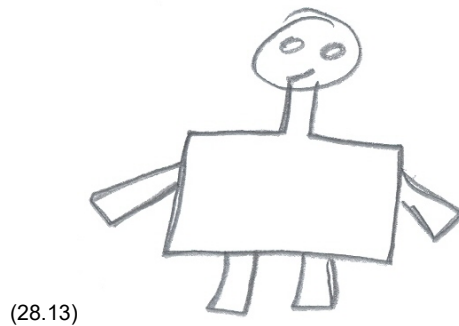
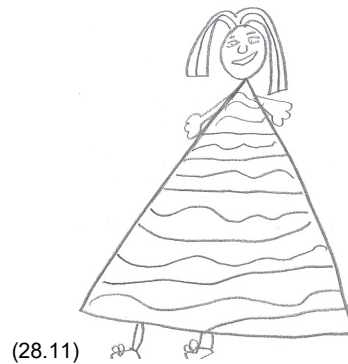
No valorable: Cuando el ítem 26 (presencia de tronco) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

28. TRONCO: FORMA (MÁS LARGO QUE ANCHO)

Puntúa: El tronco debe ser más largo que ancho, considerando tronco a la distancia entre el hombro y la cadera. Si estas partes no están claramente definidas, se considera el lugar aproximado del hombro y la cadera.



No puntúa: Es necesario que el tronco esté dibujado en dos dimensiones. Cuando el tronco es más ancho que largo porque dibujan el tronco mediante un cuadrado, triángulo, círculo...etc., no se puntúa.



No valorable: Cuando el ítem 26 (presencia de tronco) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

29. TRONCO: CINTURA

Puntúa: El tronco debe de ser más ancho en la parte superior, con un evidente estrechamiento en la cintura. En este ítem se debe ser exigente. En caso de duda no puntuar. (Considerar el tronco desde el hombro hasta la cadera).



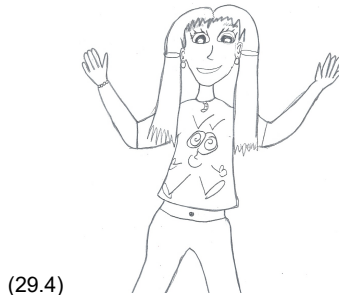
(29.1)



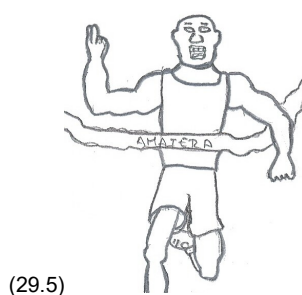
(29.2)



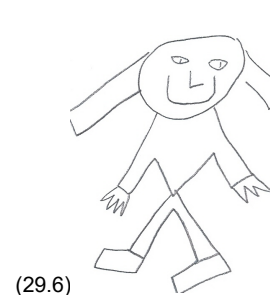
(29.3)



(29.4)



(29.5)

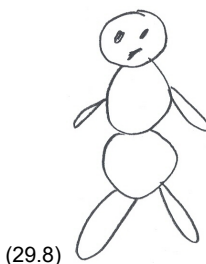


(29.6)

No puntúa: Cuando no se ha marcado la cintura, o cuando se marca la cintura a través de una línea no es suficiente para puntuar. Tampoco se valora si la parte superior del tronco, la zona de los hombros o el lugar de donde salen los brazos no es más ancho que la cintura.



(29.7)



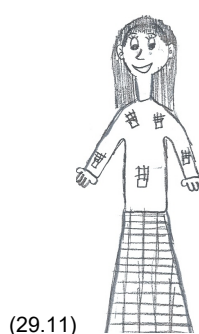
(29.8)



(29.9)



(29.10)



(29.11)

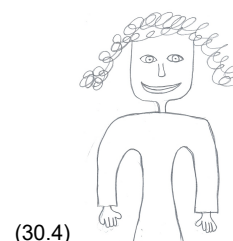
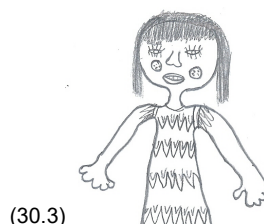


(29.12)

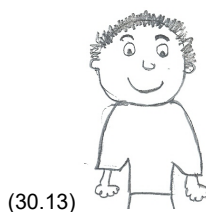
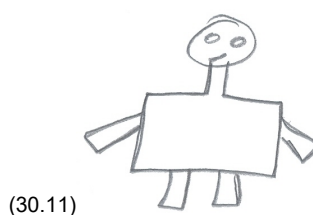
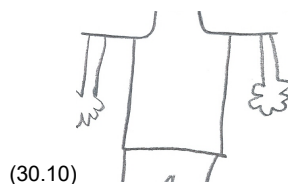
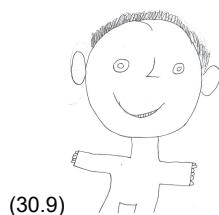
No valorable: Cuando el ítem 26 (presencia de tronco) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

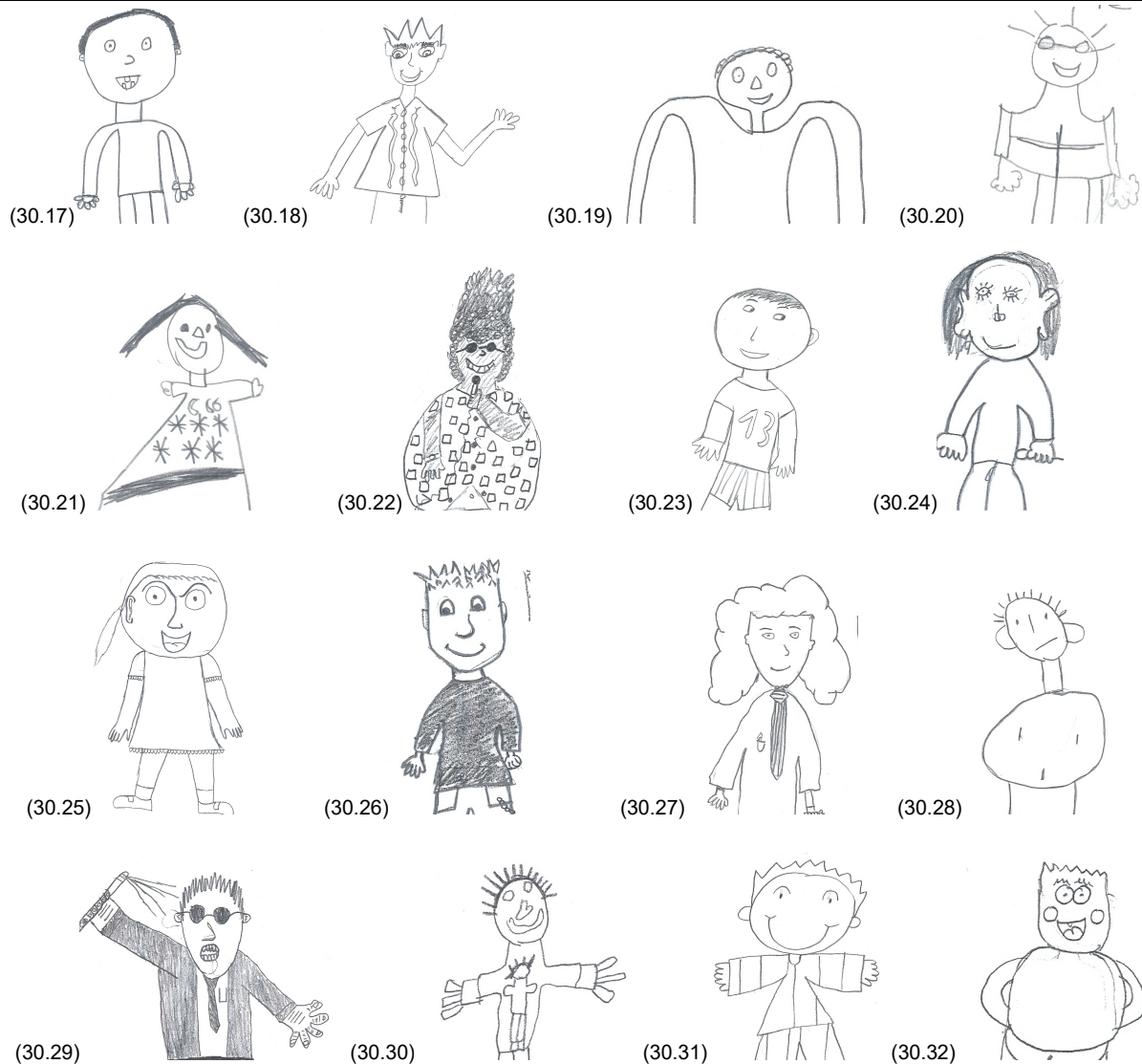
30. HOMBROS: PRESENCIA

Puntúa: Clara representación de ambos hombros. Éstos deben de estar bien indicados produciendo el efecto de cantos o bordes redondeados, o bien en ángulo, dando la impresión inequívoca de que son hombros. Puede ayudar a saber si están representados, si existe un espacio entre el cuello y el lugar desde donde salen los brazos. Si por la posición de uno de los brazos, sólo se hace evidente en uno de ellos, entonces se valora este ítem. Hay que ser exigente en la valoración de este ítem. En caso de duda no puntuar.

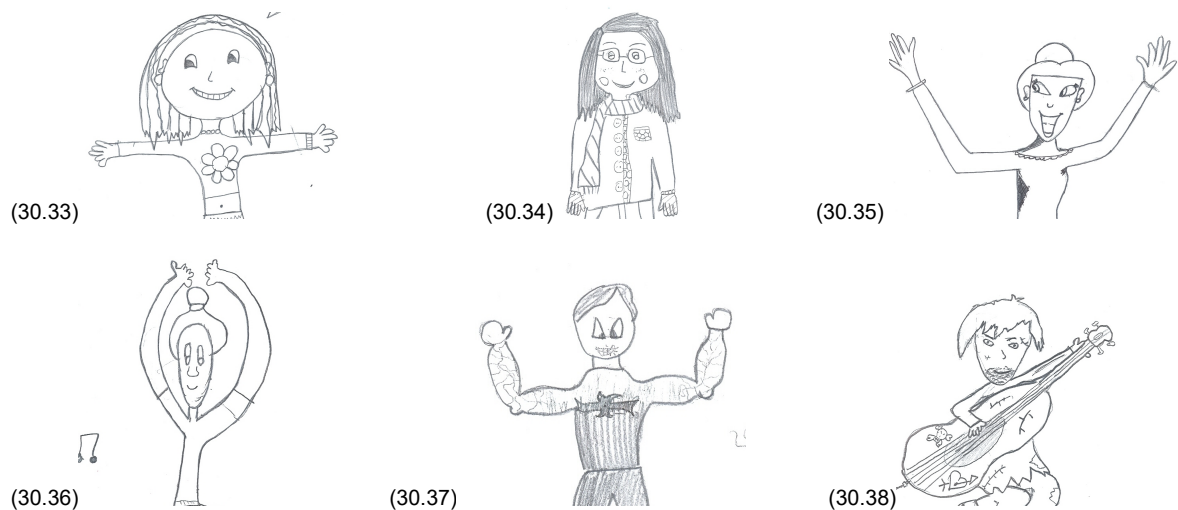


No puntúa: Cuando no se dibujan los hombros o cuando los brazos están en forma de cruz (ejemplos 30.9, 30.30 y 30.31). No puntúa cuando no existe una curva clara o una inflexión que represente el hombro. Los torsos cuadrados (ejemplo 30.11), los círculos (ejemplo 30.33)...etc. no puntúan como hombros.



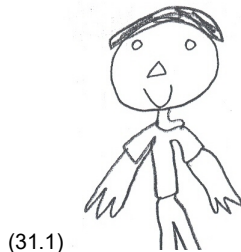


No valorable: Cuando por la ropa, postura oposición de los brazos no se puede valorar.



31. BRAZOS: PRESENCIA

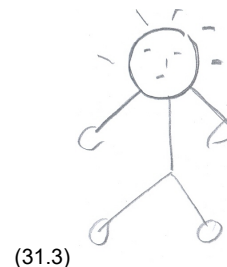
Puntúa: Cualquier representación de ambos brazos



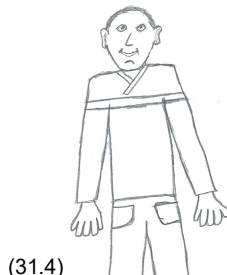
(31.1)



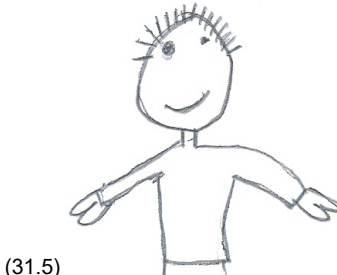
(31.2)



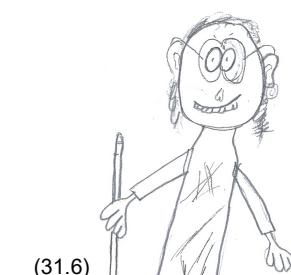
(31.3)



(31.4)



(31.5)



(31.6)

No puntúa: Cuando se omiten los brazos.



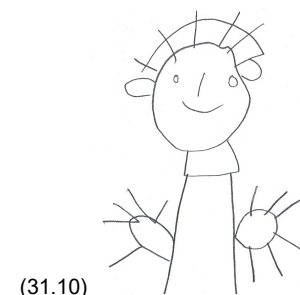
(31.7)



(31.8)



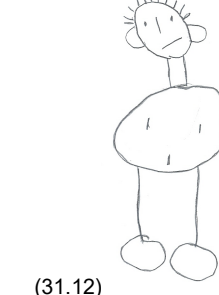
(31.9)



(31.10)



(31.11)



(31.12)

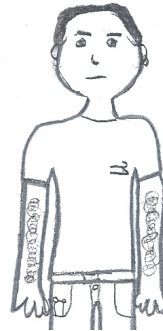
No valorable: Cuando por la postura del dibujo, o por dibujar algún elemento, no se puede comprobar si existen brazos.

32. BRAZOS: DOS DIMENSIONES

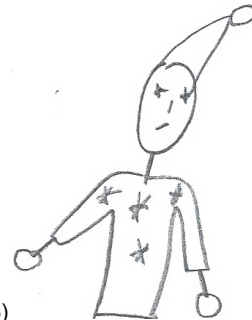
Puntúa: Ambos brazos deben de estar dibujados con más de una línea, dibujando así largura y anchura.



(32.1)



(32.2)



(32.3)

No puntúa: Cuando los brazos están representados mediante una sola línea.



(32.4)



(32.5)

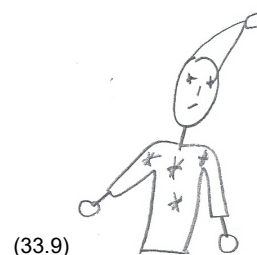
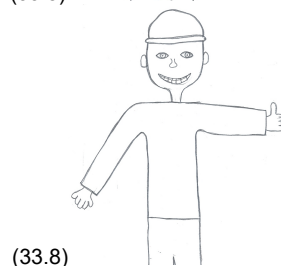
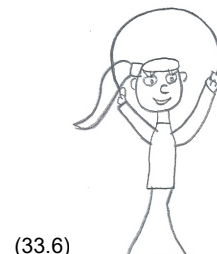
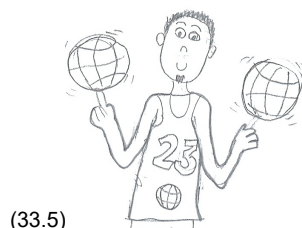
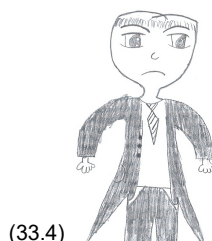
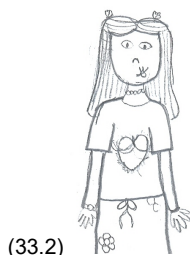


(32.6)

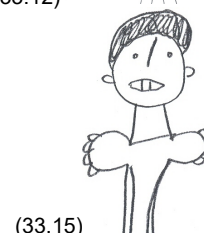
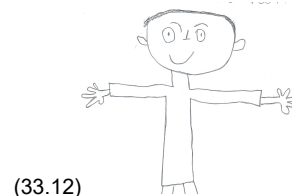
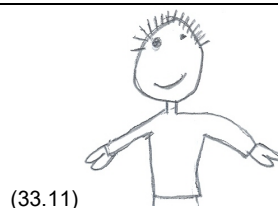
No valorable: Cuando el ítem 31 (presencia de brazos) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

33. BRAZOS: JUNTO AL TRONCO

Puntúa: Ambos brazos deben de estar en una posición más o menos “natural”, es decir, representados con la caída “natural de los brazos.”, aproximadamente paralela al tronco. También puntúan brazos que estén en alto porque están realizando alguna actividad definida (bailar, correr, saludar...etc.) que requiera que estén en alto.



No puntúa: Los brazos en forma de cruz (representaciones primitivas de la figura humana) o brazos que no siguen la posición vertical del tronco, sin haber una actividad que justifique esta posición

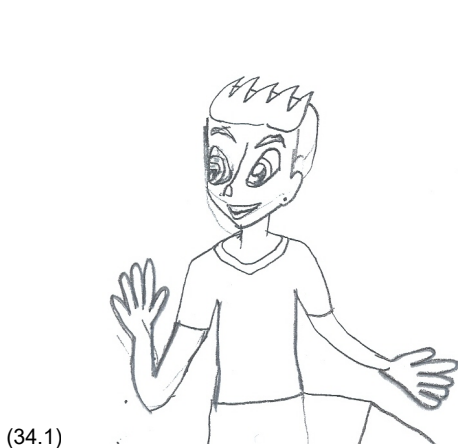


No valorable: Cuando el ítem 31 (presencia de brazos) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

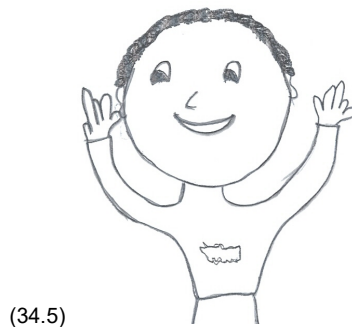
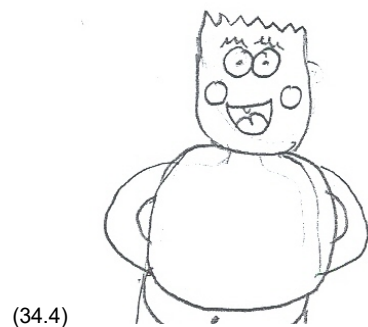
34. BRAZOS: CODO

Puntúa: Se marcan uno o ambos codos aproximadamente en la mitad del brazo bien porque éste está articulado o porque mediante rayas o sombreado indica correctamente que es el codo.

Se requiere que haya un ángulo definido. En caso de duda no puntuar.



No puntúa: Cuando no representa claramente el codo en el brazo, el ángulo o curva tiene que ser claro, si no, no puntuar.



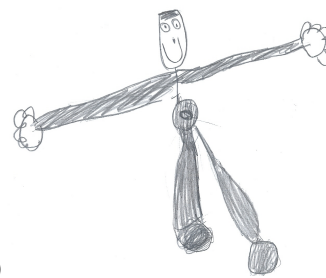
No valorable: Cuando el ítem 31 (presencia de brazos) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

35. BRAZOS: LARGURA

Puntúa: Deben de ser proporcionales al tronco. La punta de los dedos debe de estar aproximadamente en el nivel de la mitad del muslo. Se debe de tener en cuenta la dimensión de los brazos, y no su posición, ya que éstos deben ser proporcionales al tronco.



No puntúa: Cuando los brazos no llegan a la mitad del muslo o por el contrario se exceden o sobrepasan mucho el mismo.

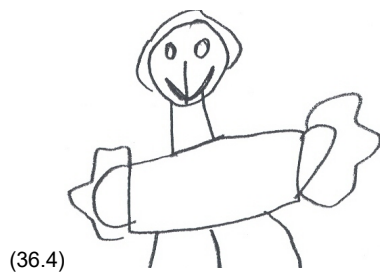
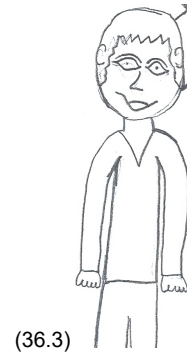
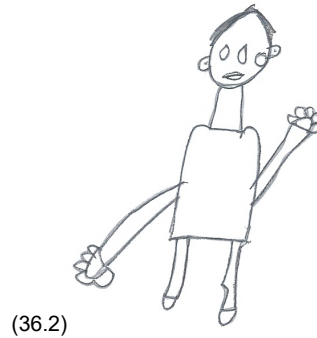
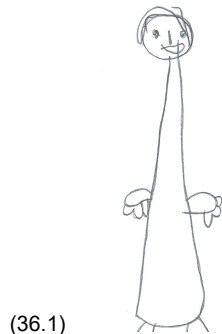


No valorable: Cuando no se pueda valorar la largura (por brazos escondidos...etc.) o cuando en el ítem 31 (presencia de brazos) se puntúa como “no valorable”, también en este ítem se concederá la misma puntuación.

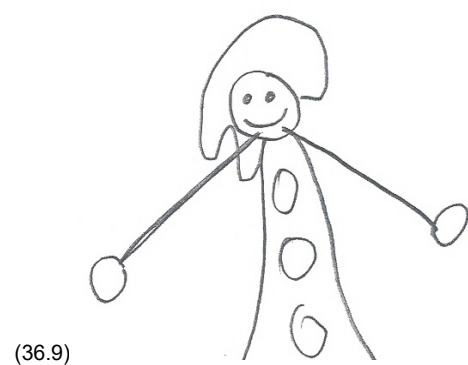
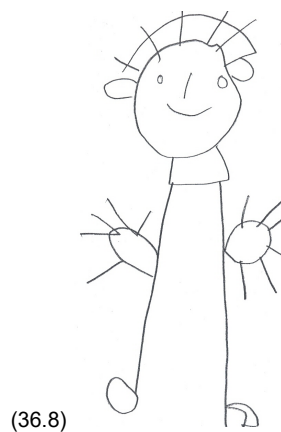
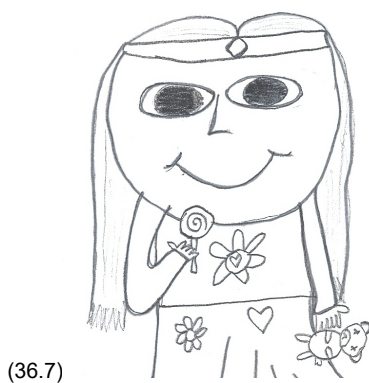


36. BRAZOS: UNION I (BRAZOS UNIDOS AL TRONCO)

Puntúa: Ambos brazos deben de estar unidos al tronco, en cualquier punto.



No puntúa: Cuando los brazos no salen del tronco, sino de algún otro punto del cuerpo (cabeza, piernas...etc.).



No valorable: Cuando el ítem 31 (presencia de brazos) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

37. BRAZOS: UNION II (BRAZOS UNIDOS AL HOMBRO)

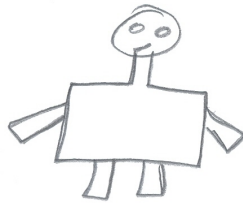
Puntúa: La unión de los brazos al tronco debe de salir del lugar correcto, es decir, de los hombros. Es necesario que dibujen los hombros, aunque no estén correctamente dibujados y previamente no hayan sido puntuados, pero tiene que haber un intento de representación de éstos.



No puntúa: Cuando los brazos están unidos al tronco pero no salen del lugar correcto, es decir, no salen de los hombros. Si salen de la cabeza, cuello o de la unión cabeza-cuello, no se puntúa. El tronco en forma de cruz, cuadrado, triángulo, o de una sola línea no se puntúa.



(37.16)



(37.17)



(37.18)



(37.19)



(37.20)



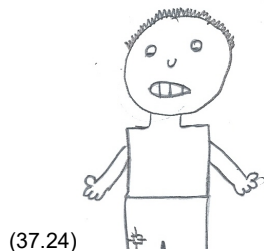
(37.21)



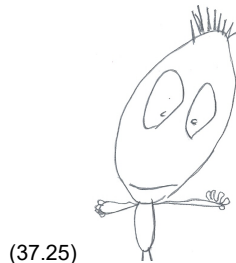
(37.22)



(37.23)



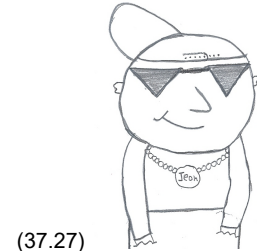
(37.24)



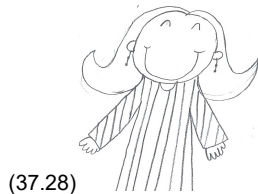
(37.25)



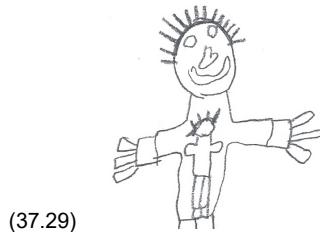
(37.26)



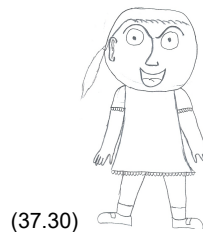
(37.27)



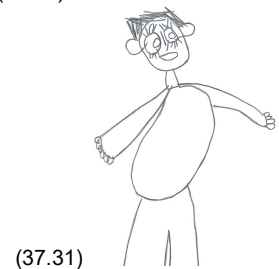
(37.28)



(37.29)



(37.30)



(37.31)

No valorable: Cuando el ítem 30 (presencia de hombros) o el ítem 31 (presencia de brazos), se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”, o cuando por la postura del dibujo no se pueda apreciar la unión del brazo al hombro.



(37.32)



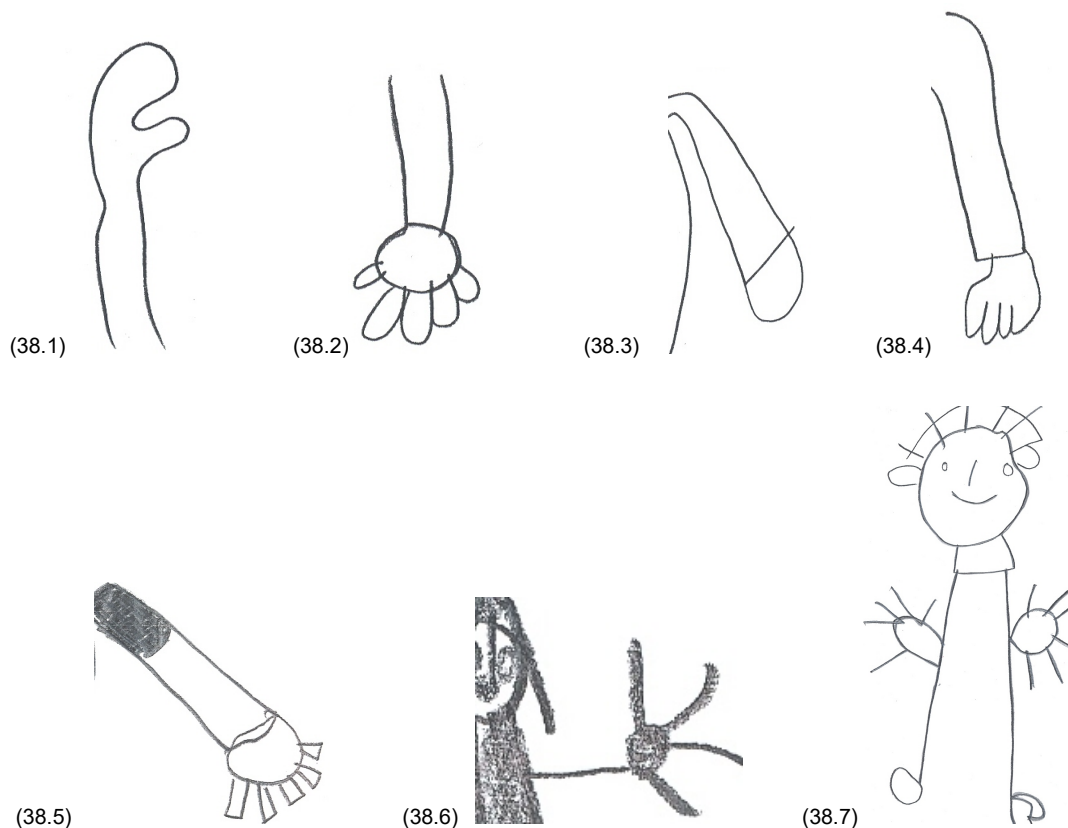
(37.33)



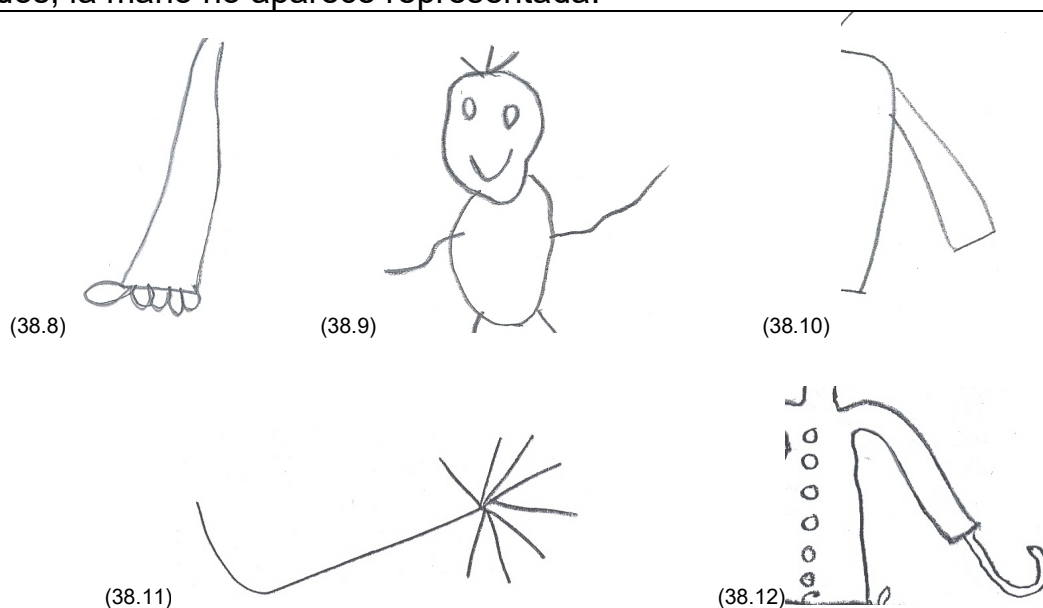
(37.34)

38. MANOS: PRESENCIA

Puntúa: Cualquier representación de la mano como una estructura independiente de los dedos.



No puntúa: Cuando no aparece representada la mano. Al considerar como dos ítems diferentes manos y dedos, puede darse el caso de que, aunque existen dedos, la mano no aparece representada.



No valorable: Cuando la mano aparece escondida, o por la postura del dibujo no se pueda valorar su presencia...etc.



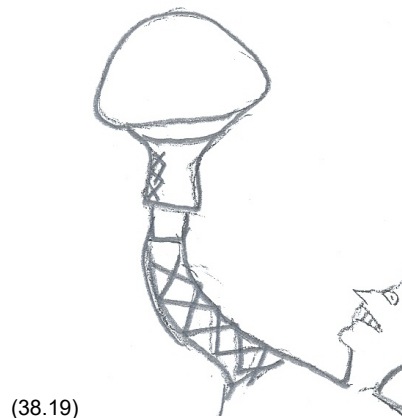
(38.16)



(38.17)



(38.18)



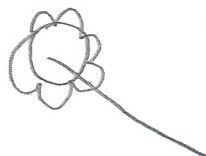
(38.19)

39. MANOS: DEDOS

Puntúa: Cualquier representación de los dedos, con o sin mano. Deben dibujarse al menos tres dedos. No es necesaria la presencia de manos para que haya dedos (ejemplos 39.5 y 39.7).



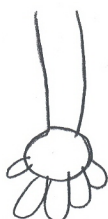
(39.1)



(39.2)



(39.3)



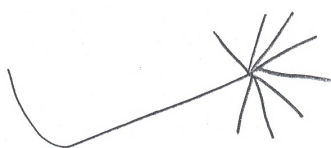
(39.4)



(39.5)



(39.6)



(39.7)



(39.8)



(39.9)

No puntúa: Cuando los dedos se omiten, cuando aparecen menos de tres dedos, o cuando aparecen representados elementos tales como manoplas...etc.



(39.10)

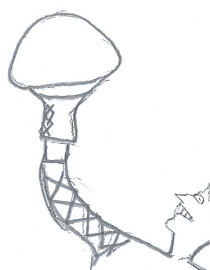


(39.11)



(39.12)

No valorable: Cuando la mano aparezca escondida, o por la postura del dibujo no se pueda valorar su presencia...etc.



(39.13)

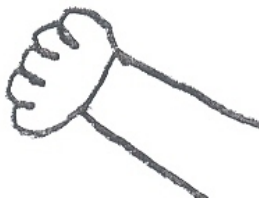


(39.14)

40. MANOS: CORRECTO NÚMERO DE DEDOS

Puntúa: En ambas manos deben de aparecer cinco dedos en cada una, a menos que la posición de la mano requiera ocultar algún dedo.

(40.1)



(40.2)



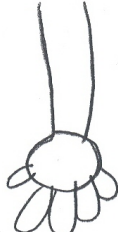
(40.3)



(40.4)



(40.5)

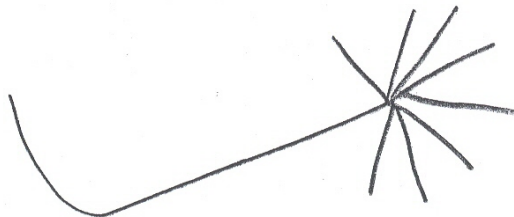


(40.6)

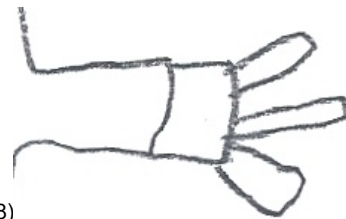


No puntúa: Cuando el número de dedos en la mano no llega o se excede de cinco.

(40.7)



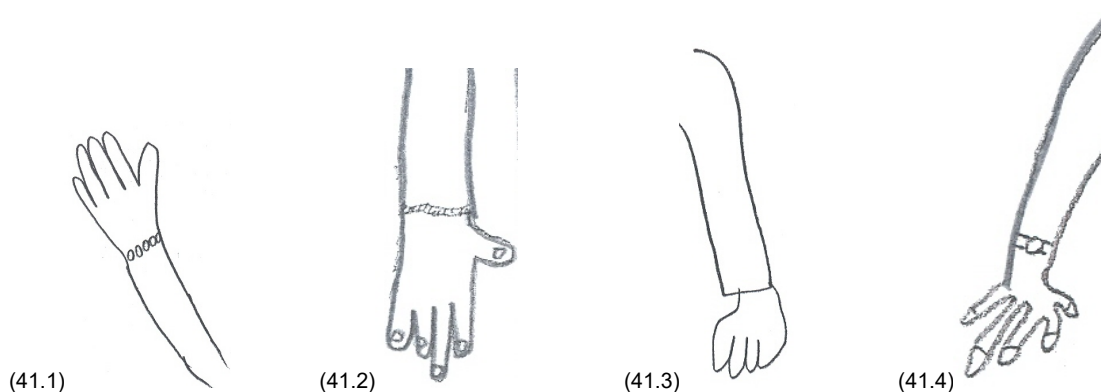
(40.8)



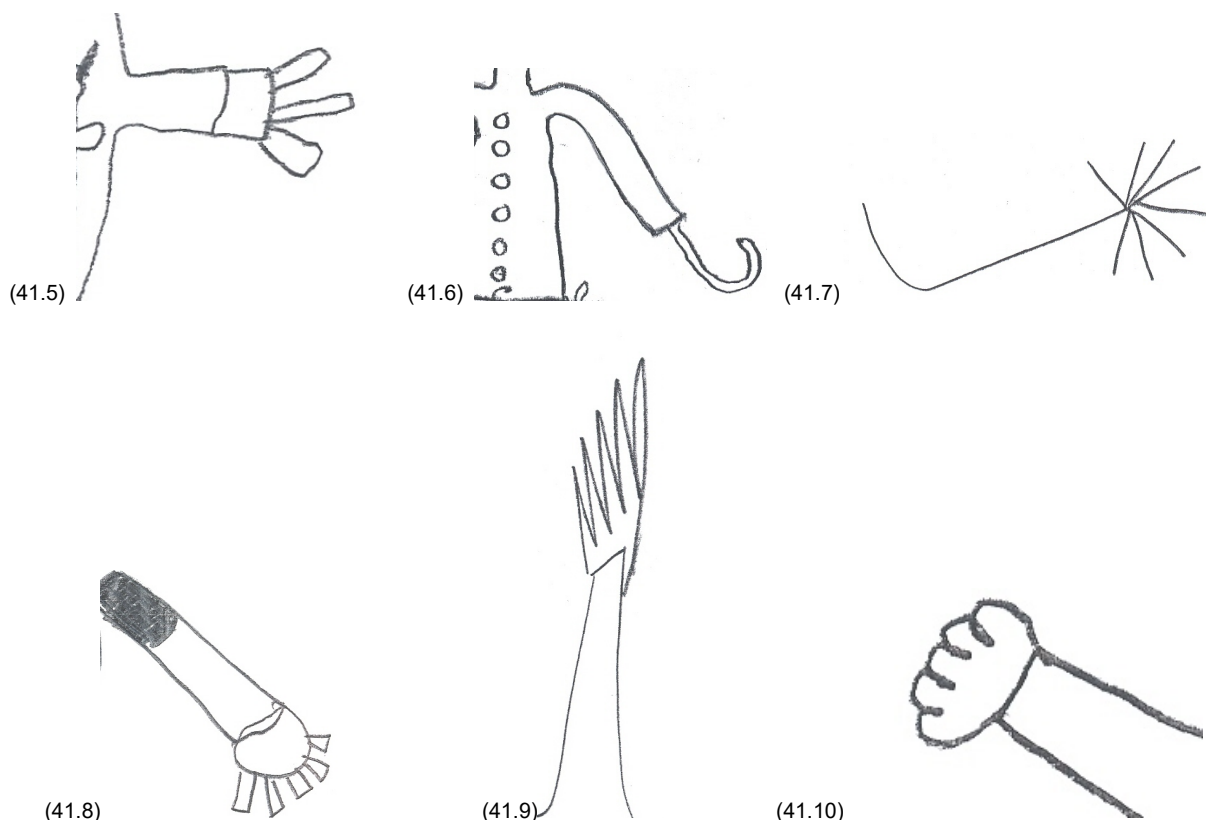
No valorable: Cuando en los ítems nº 38 (presencia de manos) y 39 (presencia de dedos), se haya puntuado como “no valorable”, aquí también se puntúa como “no valorable”.

41. MANOS: FORMA DE LOS DEDOS

Puntúa: Los dedos, en ambas manos, deben ser más largos que anchos y tener forma redondeada al final de los mismos. No se requiere que haya cinco dedos.



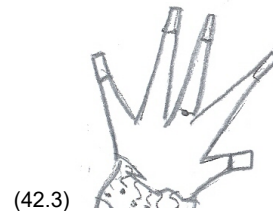
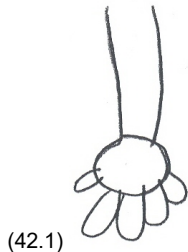
No puntúa: Cuando los dedos tienen forma cuadrada, son palos, están en una dimensión, son “garfios”...etc.



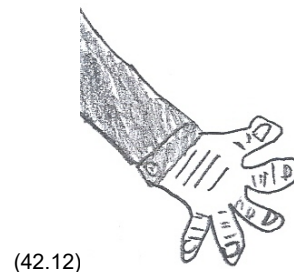
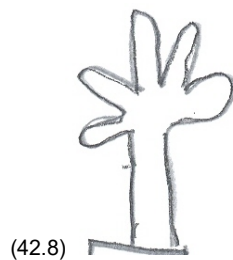
No valorable: Cuando en los ítems nº 38 (presencia de manos) y 39 (presencia de dedos), se haya puntuado como “no valorable”, aquí también se puntúa como “no valorable”.

42.MANOS: POSICIÓN DEL PULGAR

Puntúa: El pulgar debe de estar diferenciado de los demás dedos. Además, el dedo índice tiene que ser más largo que el pulgar. La presencia del pulgar debe estar en las dos manos..



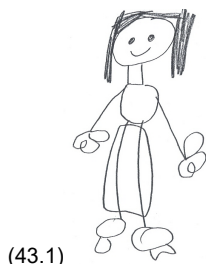
No puntúa: Cuando no se ha dibujado el pulgar diferenciado de los otros cuatro dedos, o el índice no es claramente mayor que el pulgar. En el caso de que se dibujen “manoplas” (ejemplo 42.10) no se puntuaría como presencia de pulgar



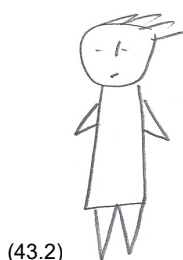
No valorable: Cuando en los ítems nº 38 (presencia de manos) y 39 (presencia de dedos), se haya puntuado como “no valorable”, aquí también se puntúa como “no valorable”.

43. PIERNAS: PRESENCIA

Puntúa: Cualquier representación de las piernas, aún en el caso de que las piernas no sean directamente visibles porque están tapadas con faldas largas o pantalones hasta los pies, puesto que la figura no podría tener esa largura si no fuese por las piernas.



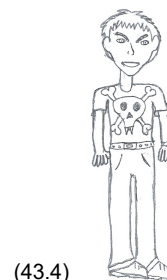
(43.1)



(43.2)



(43.3)



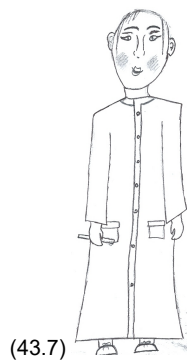
(43.4)



(43.5)



(43.6)

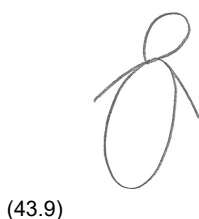


(43.7)

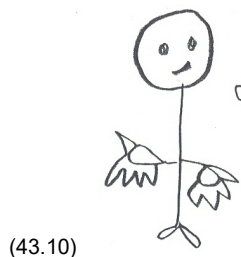


(43.8)

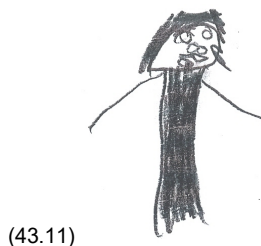
No puntúa: Cuando se omiten las piernas.



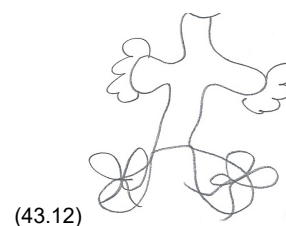
(43.9)



(43.10)



(43.11)



(43.12)

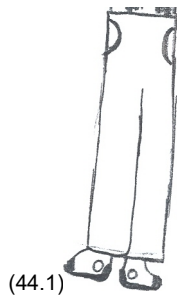
No valorable: En ocasiones se dibujan elementos (coches, mesas...etc.) que no permiten comprobar si se han dibujado las piernas.



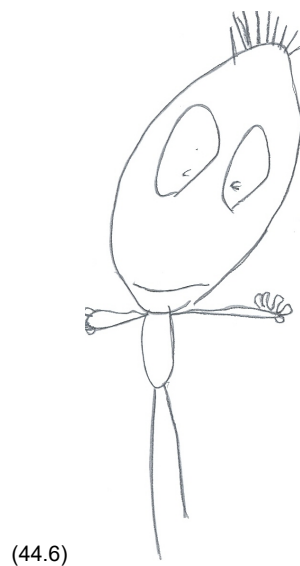
(43.13)

44. PIERNAS: DOS DIMENSIONES

Puntúa: Las piernas deben de estar dibujadas con dos líneas dando así noción de largura y anchura. Si las piernas estuvieran ocultas (por faldas largas, mesas...etc.) se les concedería puntuación si el resto del cuerpo estuviera en dos dimensiones.



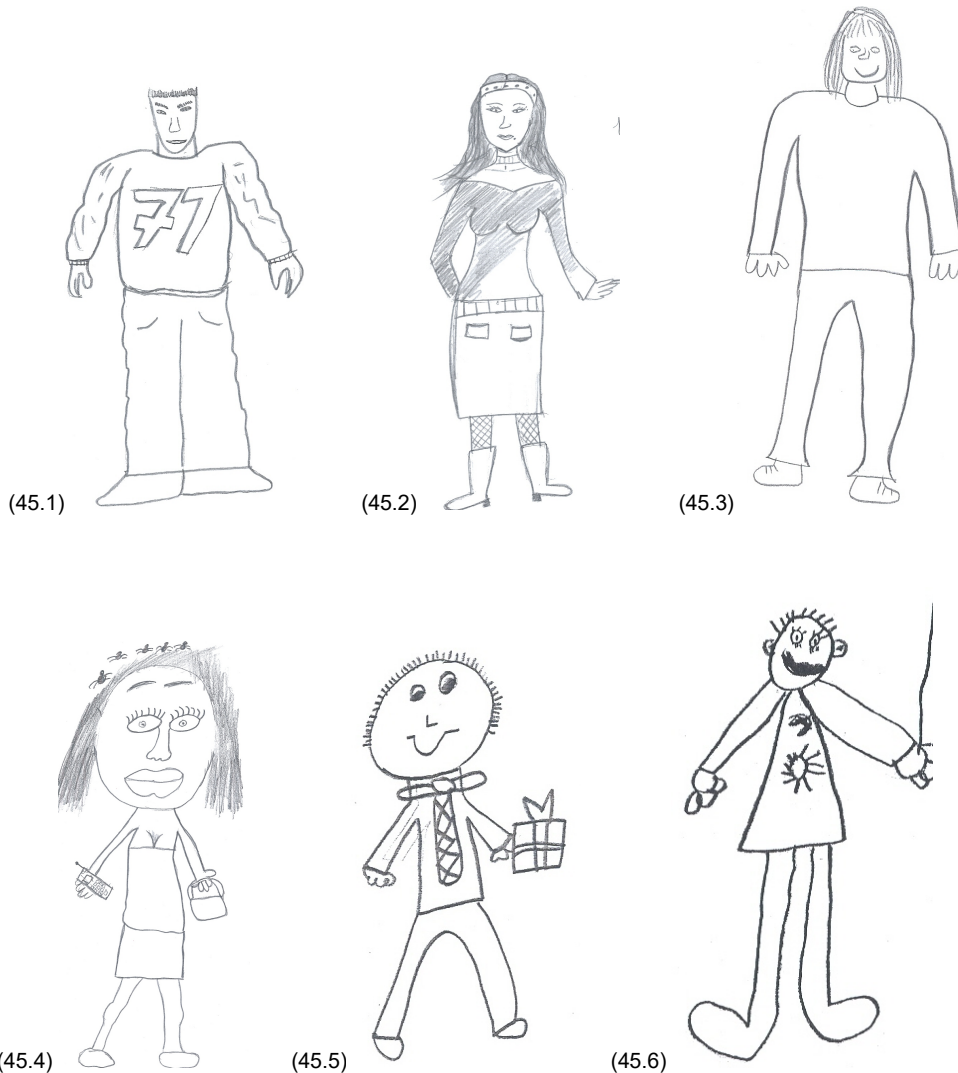
No puntúa: Cuando están dibujadas con una sola línea.



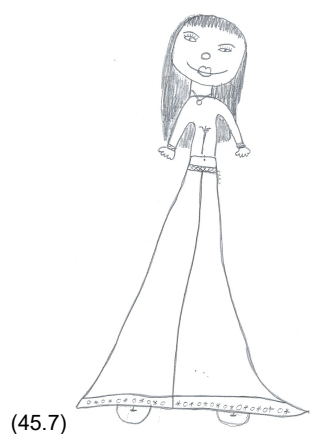
No valorable: Cuando el ítem 43 (presencia de piernas) se puntúa "no valorable", este ítem se puntúa también como "no valorable".

45. PIERNAS: PROPORCIÓN

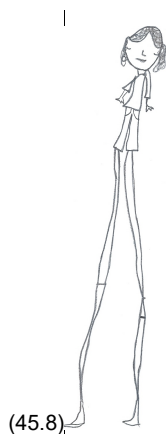
Puntúa: La largura desde la cintura hasta los pies debe de ser mayor que la largura del tronco (considerando el tronco a la largura desde el hombro a la cadera), pero no debe de ser mayor al doble de la largura del tronco. En caso de que la cintura y /o la cadera no estén claramente delimitadas, se calculará su lugar aproximado.



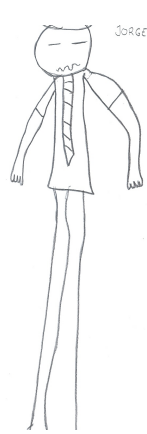
No puntúa: Cuando la largura desde la cintura hasta los pies es superior al doble del tronco o cuando es inferior.



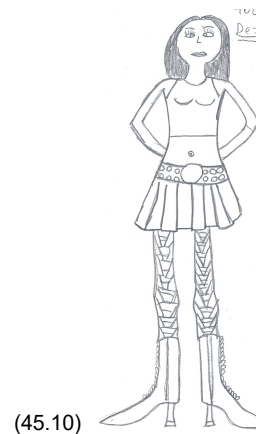
(45.7)



(45.8)



(45.9)



(45.10)



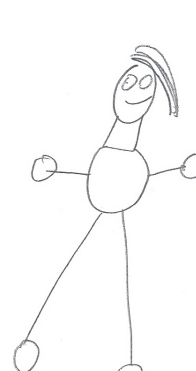
(45.11)



(45.12)



(45.13)



(45.14)

No valorable: Cuando el ítem 43 (presencia de piernas) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.



(45.15)

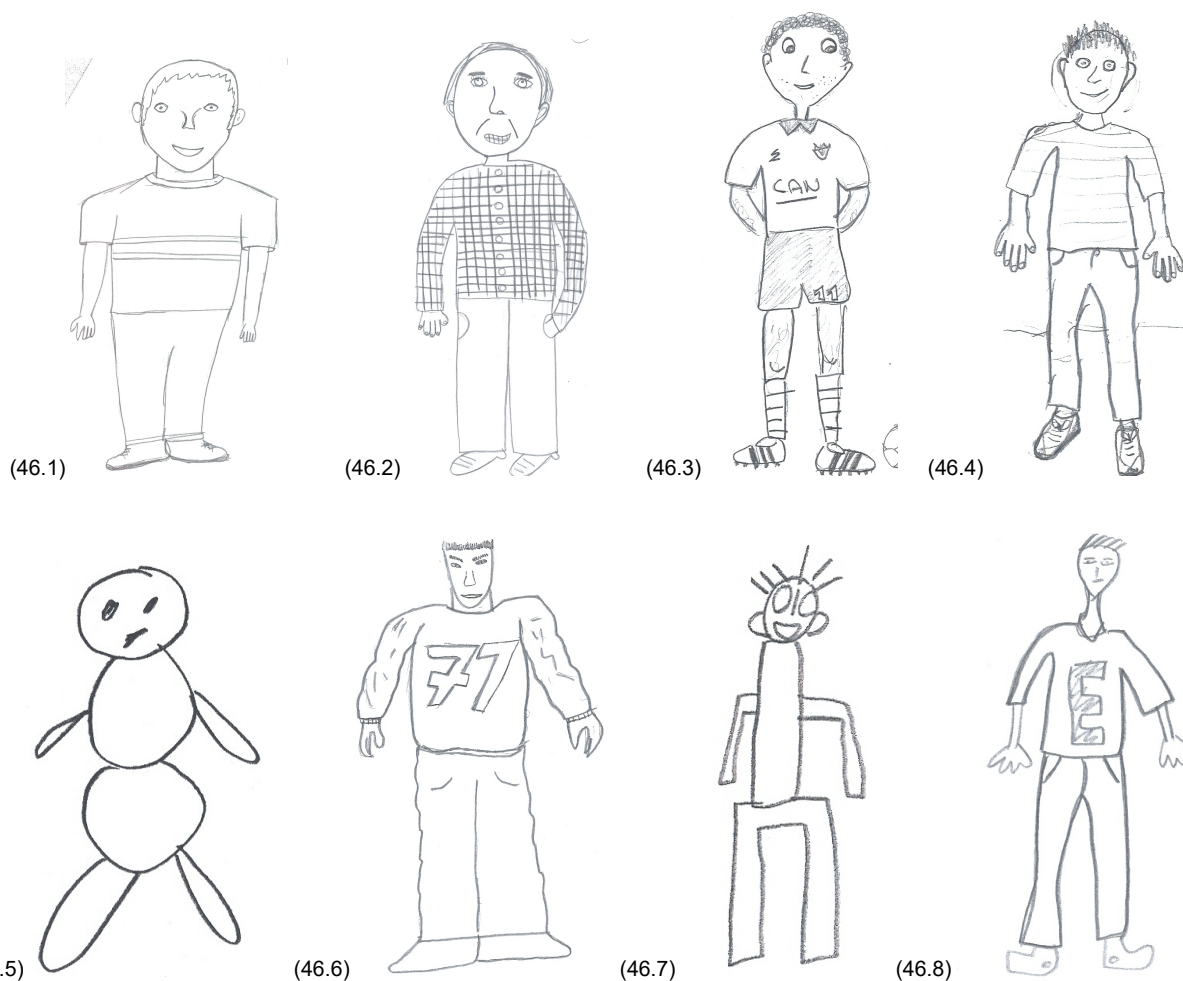


(45.16)

46. PIERNAS: ESPACIO ENTRE LA CINTURA Y EL MUSLO (EN DFH MASCULINO)

Puntúa: Hace referencia a que debe de existir una distancia entre la cintura y el inicio de los muslos, es decir, que dibuje un espacio en donde debería estar ubicado el área genital.

Nota: Este ítem solo se valora en los dibujos masculinos, ya que en la mayoría de los femeninos dibujan faldas, vestidos, que no permiten valorar la existencia de esta zona.



No puntúa: Cuando el espacio del área genital se omite y las piernas salen directamente de la cintura.



(46.9)



(46.10)



(46.11)



(46.12)



(46.13)

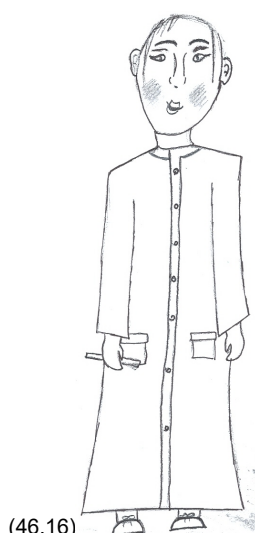


(46.14)



(46.15)

No valorable: Cuando existe algún elemento (faldas, mesas, u otro tipo de obstáculo) que no permite comprobar la existencia del espacio genital.



(46.16)



(46.17)

47. PIES: PRESENCIA

Puntúa: Cualquier representación de ambos pies.



(47.1)



(47.2)



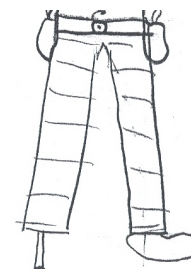
(47.3)



(47.4)



(47.5)



(47.6)

No puntúa: Cuando se omiten ambos pies.



(47.7)



(47.8)

No valorable: En ocasiones se dibujan elementos u obstáculos que no permiten comprobar la existencia de los pies.



(47.9)



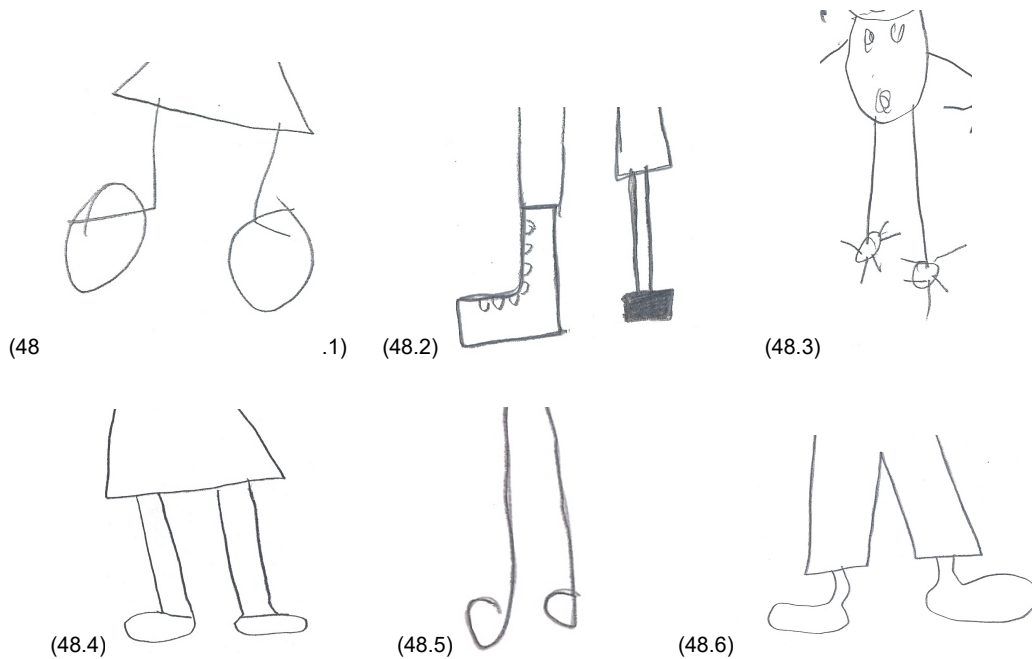
(47.10)



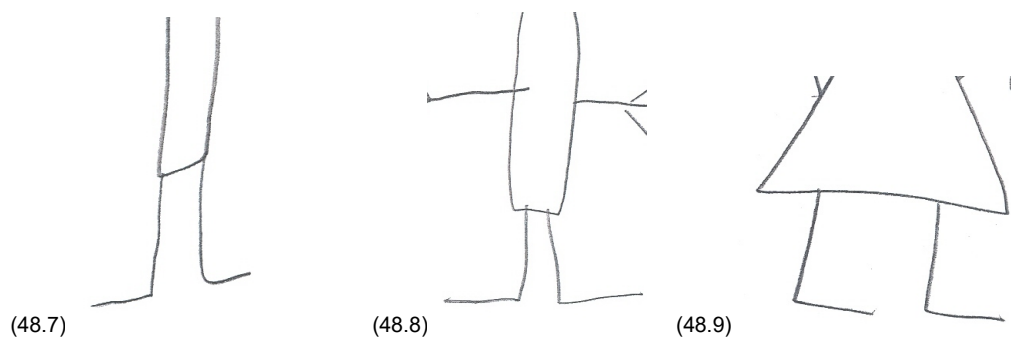
(47.11)

48. PIES: DOS DIMENSIONES

Puntúa: Los pies tienen que estar representados de tal forma que den sensación de largura y anchura.



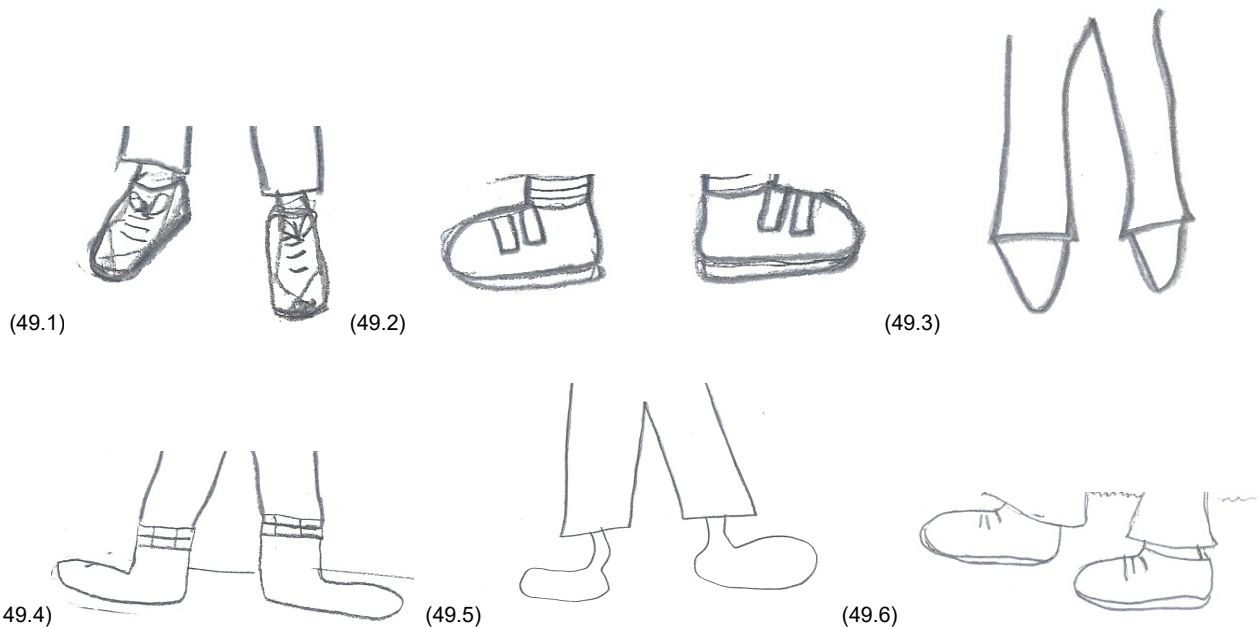
No puntúa: Cuando los pies están únicamente representados a través de una sola línea.



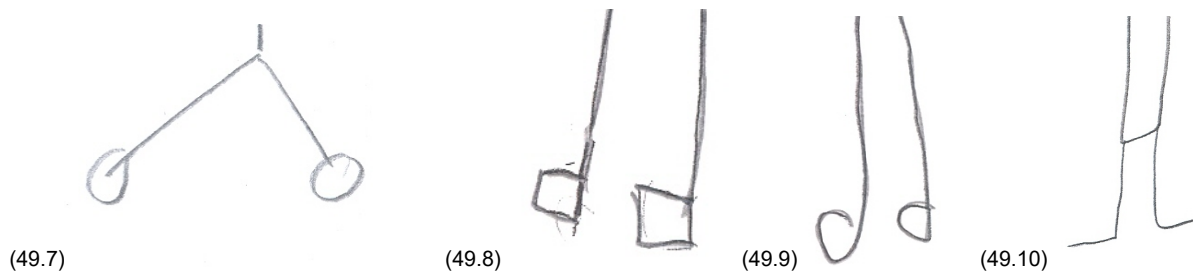
No valorable: Cuando el ítem 47 (presencia de pies) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

49. PIES: FORMA (MÁS LARGO QUE ANCHO)

Puntúa: Ambos pies deben de ser más largos que anchos, por ello se requiere que estén en dos dimensiones.



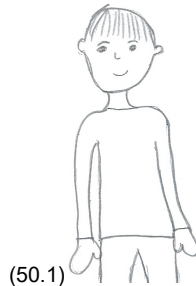
No puntúa: Cuando los pies se representan a través de bolas, con una sola línea...etc.



No valorable: Cuando el ítem 47 (presencia de pies) se puntúa “no valorable”, este ítem se puntúa también como “no valorable”.

50. ROPA: ROPA I (TORSO SUPERIOR)

Puntúa: Algún indicador de ropa en el torso superior, tales como mangas, cuellos, botones, bolsillos...etc.). Tiene que haber alguna diferenciación de anchura entre el brazo y la mano para considerar que se dibuja la manga, o indicación clara de que existe una manga. Si se dibuja un vestido tiene que haber alguna indicación en la parte superior, como por ejemplo cuello, manga, botones, adornos...etc.



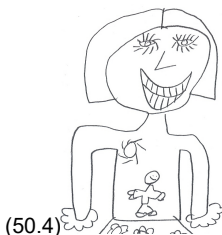
(50.1)



(50.2)



(50.3)



(50.4)



(50.5)



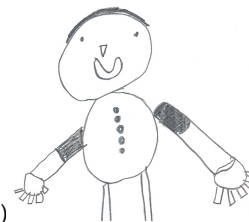
(50.6)



(50.7)

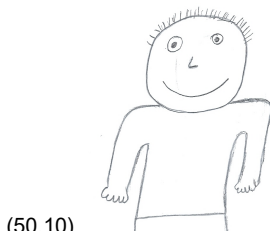


(50.8)



(50.9)

No puntúa: Cuando no existe ningún indicador de la presencia de ropa en el torso superior.



(50.10)



(50.11)

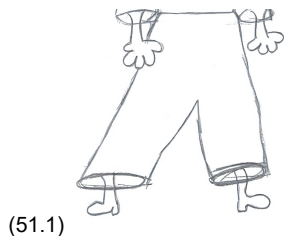


(50.12)

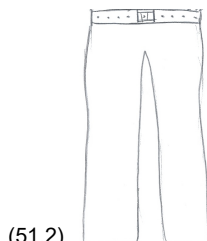
No valorable: Cuando por la razón que fuera no se puede apreciar la parte superior del dibujo, y por tanto no se puede comprobar si dibuja ropa en esa parte no visible.

51. ROPA: ROPA II (TORSO INFERIOR)

Puntúa. Alguna clara representación en el torso inferior o en las piernas (faldas, cremalleras, cinturones, bolsillos...etc). Ante la duda comprobar si existe anchura entre el pantalón y el pie (acampanados...etc).



(51.1)



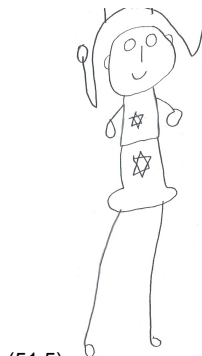
(51.2)



(51.3)



(51.4)



(51.5)



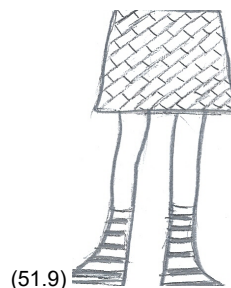
(51.6)



(51.7)



(51.8)



(51.9)



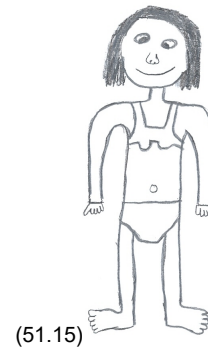
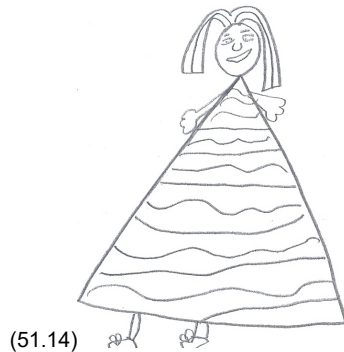
(51.10)



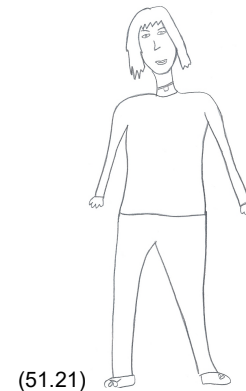
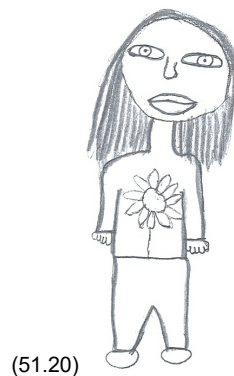
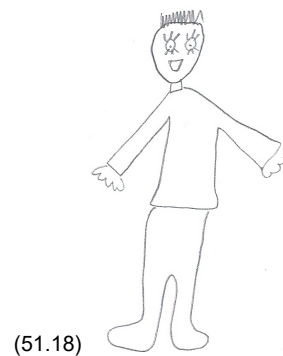
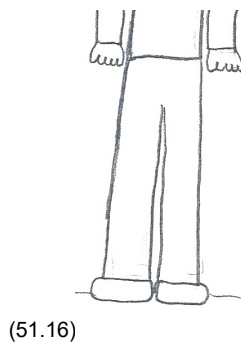
(51.11)



(51.12)



No puntúa: Cuando no existe ningún indicador de la presencia de ropa en el torso inferior.



No valorable: Cuando por la razón que fuera no se puede apreciar la parte inferior del dibujo, y por tanto no se puede comprobar si dibuja ropa en esa parte no visible.

52. ROPA: ZAPATOS

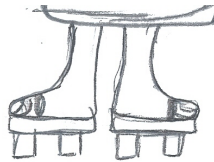
Puntúa. Representados a través de tacones, cordones, sombreados....etc



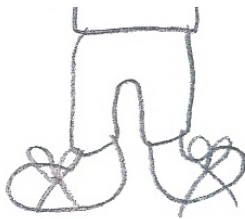
(52.1)



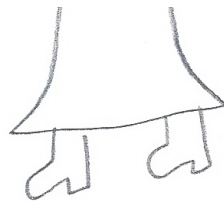
(52.2)



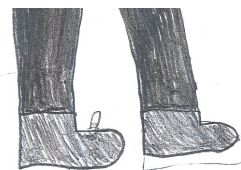
(52.3)



(52.4)



(52.5)

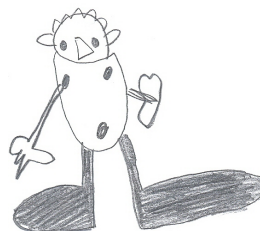


(52.6)

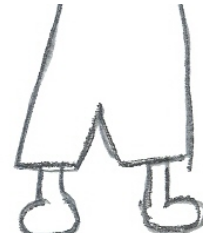
No puntúa: Cuando no existe ningún indicador de la presencia de calzado.



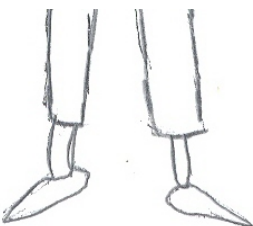
(52.7)



(52.8)



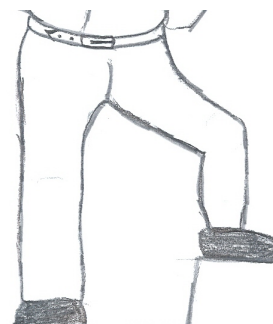
(52.9)



(52.10)



(52.11)



(52.12)

No valorable: Cuando por la razón que fuera no se puede apreciar la parte inferior del dibujo, y por tanto no se puede comprobar si se dibujan zapatos en esa parte no visible.

4.2.1. Procedimiento de corrección y puntuación de los Ítems Madurativos

La corrección y puntuación del DFH-R se realiza con el siguiente procedimiento:

- a) Se selecciona la Hoja de Corrección-Puntuación para la Figura Masculina y Figura Femenina, atendiendo a la edad del sujeto, y sobre ella se va revisando cada uno de los Ítems listados en la misma, atendiendo a los criterios expuestos en el Manual de Corrección de los Ítems Madurativos para el DFH-R.
- b) Se anota en dicha plantilla la puntuación correspondiente a cada Ítem, en función de las categorías propuestas:

Sí: Cuando el Ítem está presente y cumple los criterios propuestos en el Manual. En este caso se otorga la puntuación que le corresponde según la edad.

No: Cuando el Ítem no cumple los criterios. Cuando un Ítem se valora en la categoría de No, los Ítems que dependen del anterior y que enriquecen el dibujo, también se incluyen en la categoría No. Por ejemplo, si hay ausencia de dedos, se valora lógicamente como No, y los Ítems de dedos en dos dimensiones, número de dedos, forma de dedos..etc., también se valoran como No.

No valorable: Cuando el Ítem no se pueda valorar bien sea por la posición, por la postura de la figura, por la ropa que lleva, por el sombreado intenso, o por otros elementos que adiciona, etc. Cuando un Ítem se considera no valorable, el resto de los Ítems que dependen de él, y que enriquecen al anterior, se puntúan también como no valorables. Por ejemplo, si los dedos no se pueden valorar porque las manos están en los bolsillos, también los dedos en dos dimensiones, número de dedos, forma de dedos, etc. se puntúa como no valorable.

- c) Se suman en cada una de las Figuras Humanas las puntuaciones positivas por un lado, y por otro las negativas. Se calcula la diferencia y se obtiene la puntuación total, es decir, la puntuación directa para cada figura. Este procedimiento se realiza con ambas figuras, y posteriormente se lleva a cabo la suma de las puntuaciones directas obtenidas en ambas figuras. Esta es la puntuación directa total.
- d) La puntuación directa total se transforma en el centil correspondiente, atendiendo a las tablas 22 y 23 de transformación

de puntuaciones directas en puntuaciones centiles para varones y mujeres.

NOTA:

En los Dibujos en los que **el número de Ítems no valorables** sean igual o superiores a cuatro en alguna de las figuras, o más de seis Ítems No valorables entre ambos dibujos (Masculino y Femenino), no procede realizar la valoración Madurativo-Mental.

Así mismo, los dibujos cortados, de espaldas, con un excesivo sombreado en todo el dibujo, con características bizarras, raras o imposibles de valorar por cualquier razón, tampoco pueden ser objeto de Evaluación Madurativa-Mental, aunque sí pueden serlo de Evaluación Emocional.

4.2.2. Interpretación de los resultados de la Evaluación Madurativa-Mental.

Los centiles son un valor estadístico que permiten sacar conclusiones interpretativas en cuanto a la Madurez-Mental de un sujeto, ya que nos permiten situar a un niño en función de su grupo de referencia normativo (características personales: edad, sexo...). Sin embargo, como el test de validación que se ha utilizado en este estudio ha sido el test de Raven, y se ha comprobado que no discrimina con suficiente precisión, los resultados del DFH-R deben interpretarse con cierta cautela, aunque es posible concluir que:

1. A mayor puntuación en el DFH-R en la Evaluación Madurativa-Mental corresponde una puntuación más elevada en el Raven a todas las edades y para ambos sexos, y viceversa, a menor puntuación en el DFH-R corresponde menor puntuación en el Raven, tanto para varones como para mujeres a todas las edades.
2. Tiene mayor capacidad predictiva de la Madurez Mental la puntuación total de ambas figuras que la puntuación de cada una de las figuras humana valoradas de manera independiente. Por tanto, la consigna de la prueba debe ser la de dibujar las dos figuras humanas, una Figura Masculina y otra Femenina en orden a evaluar el nivel Madurativo-Mental de un sujeto.
3. Para la edad de 5-6 años, los resultados del DFH-R son sin duda una buena indicación del nivel Madurativo-Mental del sujeto, por las altas correlaciones obtenidas tanto con el Test de Raven como con la evaluación de los profesores sobre el nivel intelectual de los alumnos,

valorada en el Cuestionario de Datos Psicosociales (ver Anexo 1). Por consiguiente, en edades tempranas el DFH-R discrimina muy bien el desarrollo Madurativo-Mental de los sujetos, es decir, tiene un alto nivel de validez para medir la capacidad intelectual.

4. Para edades superiores a 6 años, niños de primero a sexto de Educación Primaria, es posible afirmar que:
 - *Puntuaciones bajas* en los dibujos son esperables en sujetos con dificultades intelectuales (60%), o en sujetos con inteligencia media (40%), pero ningún sujeto con inteligencia alta (0%) realizó un dibujo con puntuaciones bajas en los DFH-R. Obtener puntuaciones centiles muy bajas en el DFH-R, permite descartar la hipótesis de que los sujetos tengan una inteligencia alta.
 - *Puntuaciones medias* en los dibujos son esperables en sujetos con niveles intelectuales medios (90%), pero es posible encontrar sujetos con buen nivel intelectual y con un nivel medio en la ejecución de sus dibujos (5%), y hay también sujetos que con un nivel intelectual bajo consiguen realizar dibujos con nivel madurativo medio (5%). Obtener puntuaciones medias en el DFH-R indica con bastante probabilidad que el sujeto tiene una inteligencia media.
 - *Puntuaciones altas* en los dibujos son esperables en sujetos con nivel intelectual alto (55%) o medio-alto (42%) y solo un 3% de los que tuvieron puntuaciones altas en el DFH-R mostraban en el Raven un nivel de inteligencia inferior. Por consiguiente, obtener puntuaciones altas en el DFH indica con mayor probabilidad un nivel de inteligencia media o superior.
5. La capacidad predictiva negativa es superior a la capacidad predictiva positiva, es decir, la prueba permite afirmar que un buen dibujo no puede corresponder a un sujeto con limitación intelectual y que un mal dibujo no puede corresponder a un sujeto con alta capacidad intelectual. No obstante, la prueba no permite afirmar que un buen dibujo corresponde siempre a un nivel de inteligencia alta-superior y que un dibujo pobre corresponde siempre a sujetos con inteligencia baja-inferior.
6. El DFH-R es un buen test no verbal para evaluar la capacidad Madurativa-Mental de niños entre 5 y 6 años, y es una prueba sensible más que específica para la Evaluación Madurativa-Mental para las edades de 6 a 12 años, y por tanto válida para ser utilizada como Test de screening en situaciones de valoración inicial y en situaciones de toma de decisiones diagnósticas.

MANUAL DE CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS INDICADORES EMOCIONALES

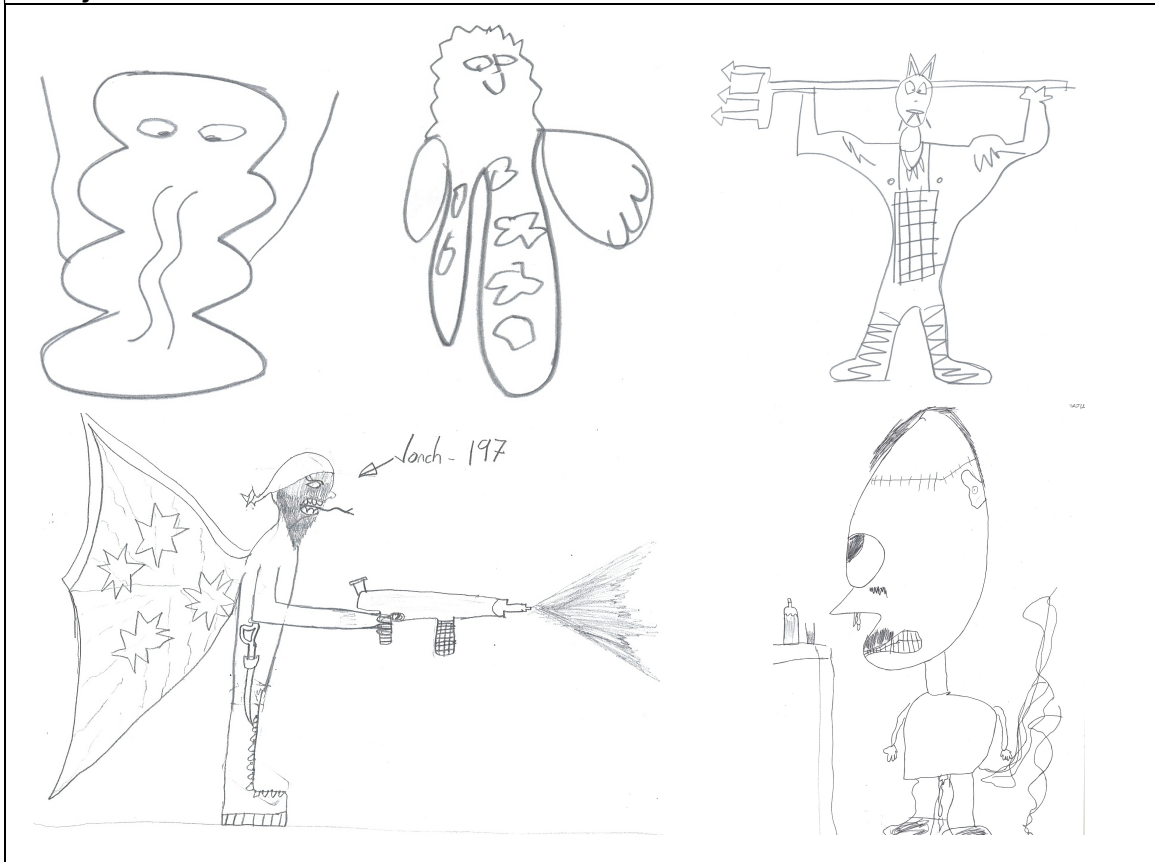
4.3. DEFINICIÓN OPERATIVA DE LOS INDICADORES EMOCIONALES

La definición de cada Indicador de acuerdo a la valoración, junto a ejemplos ilustrativos que ayuden en la corrección de los dibujos infantiles, se recoge en el Manual elaborado para tal fin y que se expone a continuación

INDICADORES VÁLIDOS PARA TODAS LAS EDADES

1. MONSTRUO O FIGURA GROTESCA

Sí: Figura que representa una persona ridícula, degradada o no humana, lo grotesco de la figura debe ser buscado deliberadamente por el niño, y no el resultado de su inmadurez o falta de habilidad para el dibujo.



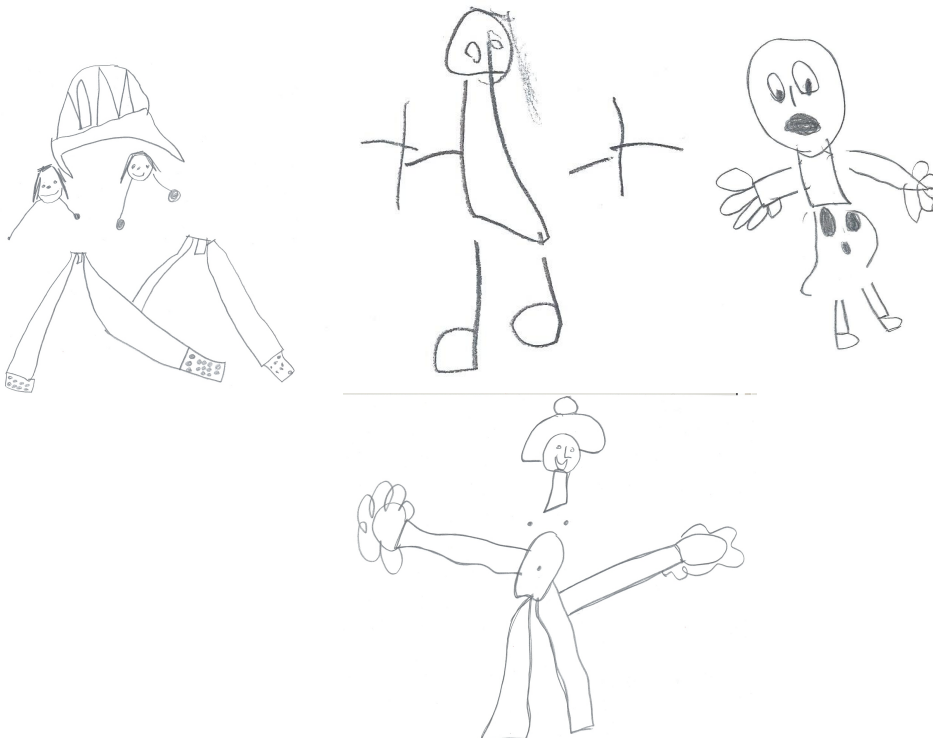
2. ASIMETRIA GROSERA DE EXTREMIDADES

Sí: Un brazo o pierna difiere marcadamente de la otra en la forma.
No se computa este ítem si los brazos o las piernas tienen forma parecida pero son un poco desparejos en el tamaño.

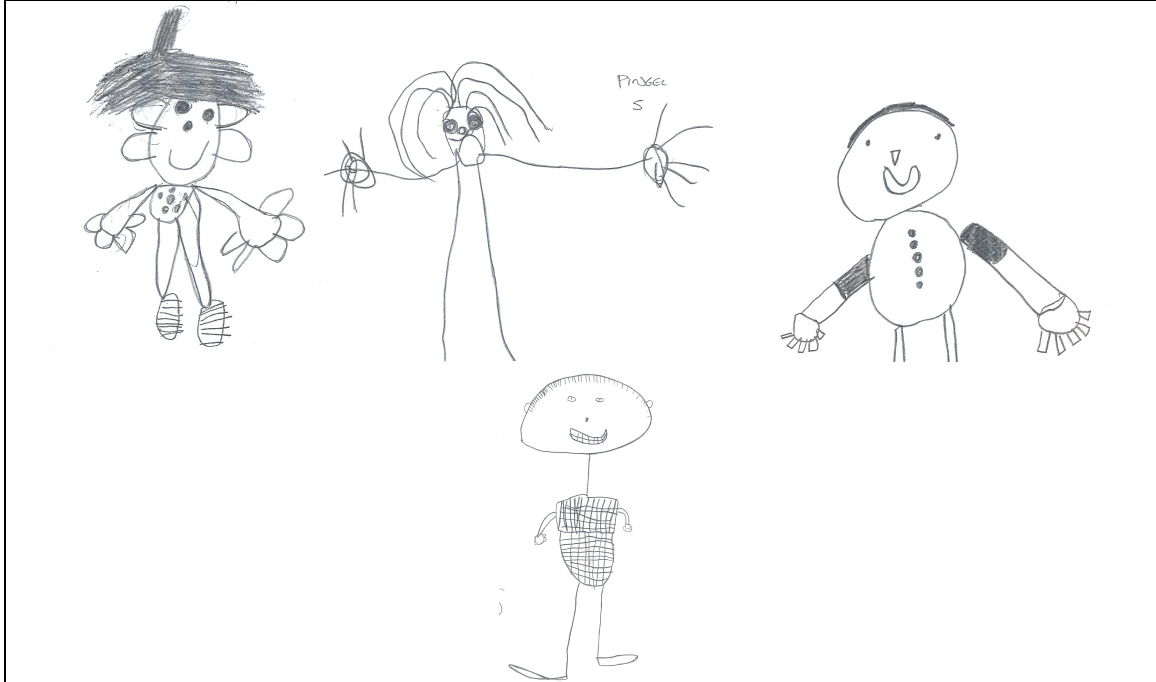


3. INTEGRACIÓN POBRE DE LAS PARTES

Sí: Dibujo que en su conjunto es pobre, le falta la integración de algunas partes, dando así la impresión de una figura desarticulada, desmembrada, como si parte de su cuerpo se fuera a desprender del resto. No basta con que alguna parte no se una correctamente sino que en su conjunto debe dar la impresión de figura muy desintegrada



No: Las partes del dibujo aunque no están bien integradas, conservan la unión que les corresponde



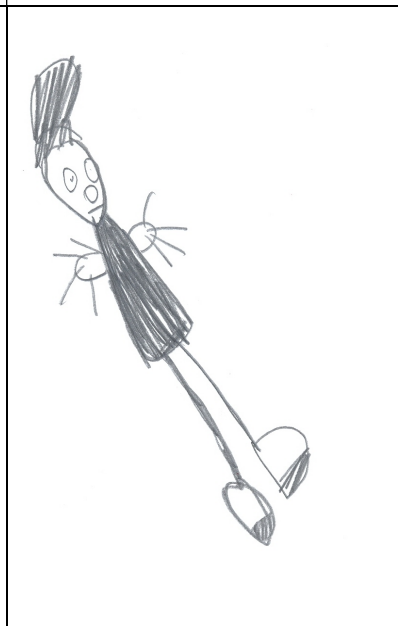
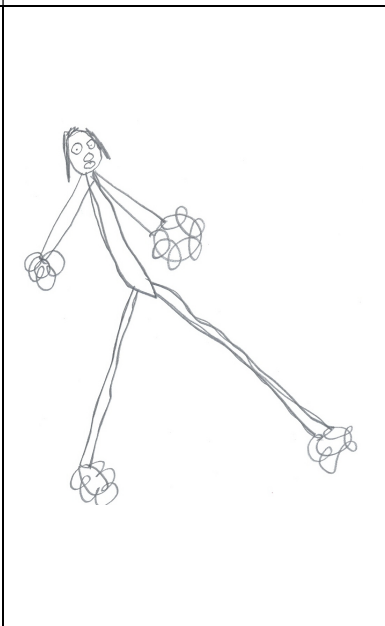
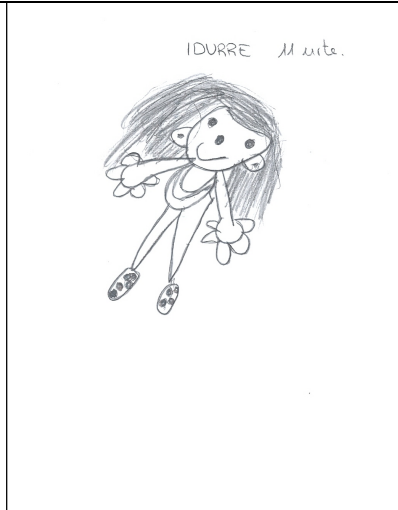
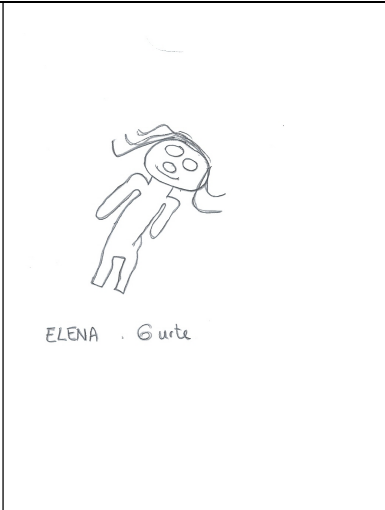
4. TRES O MÁS FIGURAS

Sí: Se dibujan espontáneamente tres o más figuras.



5. FIGURA INCLINADA

Sí: La figura debe de tener una inclinación de 20° ó más.



6. FIGURA ENCERRADA, ENCAPSULADA

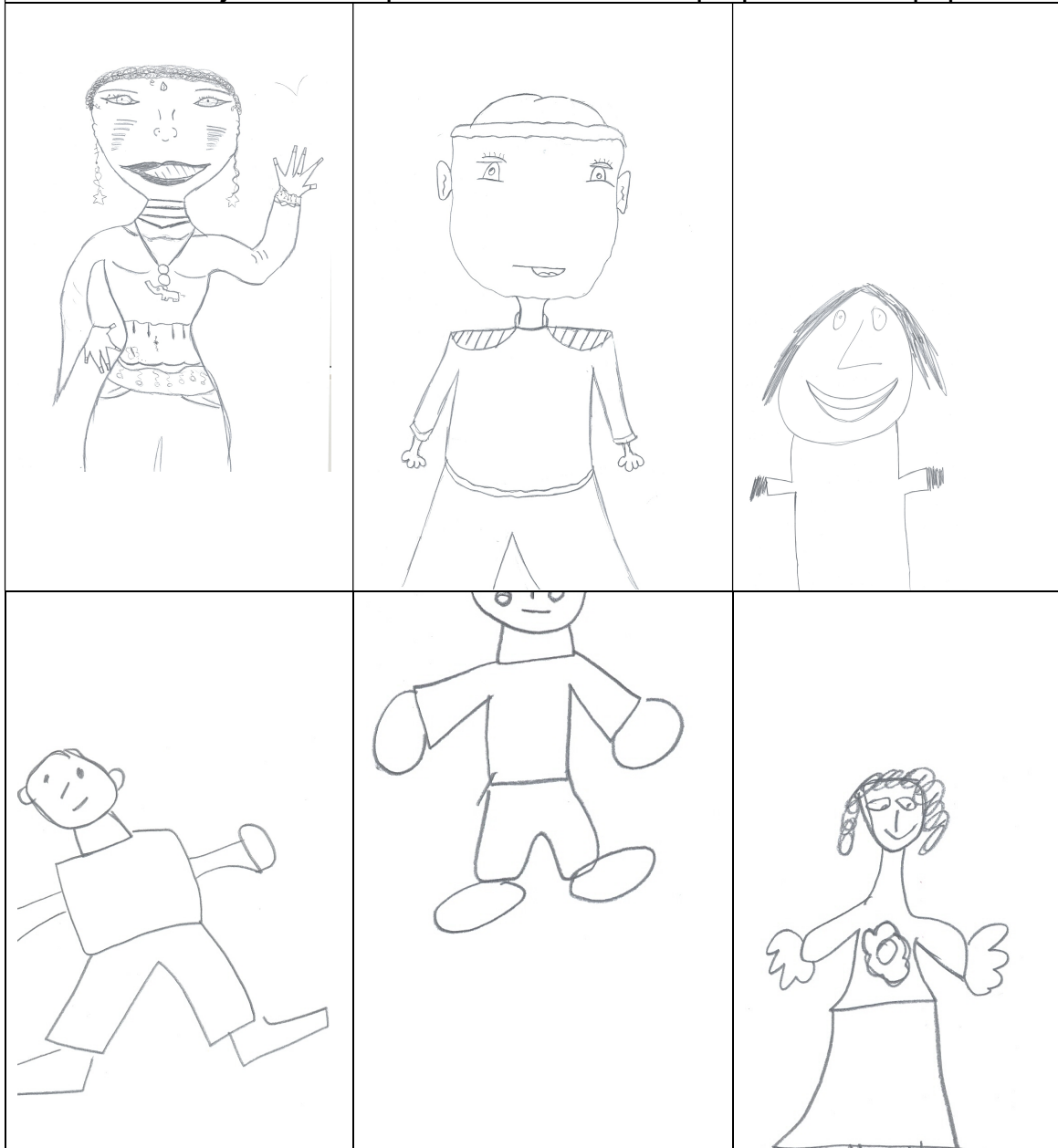
Sí: La figura está parcial o totalmente encerrada por una o varias líneas. Puntúa cualquier tentativa de encerrar, bien con una muralla, compartimentos, cuando se encapsula a la figura con un sombreado como si estuviera en la oscuridad, o se incluyen objetos que encierran a la figura, tales como casas, coches, columpios, paraguas abiertos...



7. FIGURA CORTADA

Sí: Una parte del cuerpo está ausente debido a que la figura está incompleta, bien porque está cortada por algún borde del papel, o bien porque simula que está cortada. Especial importancia cobran las figuras cortadas por la cintura.

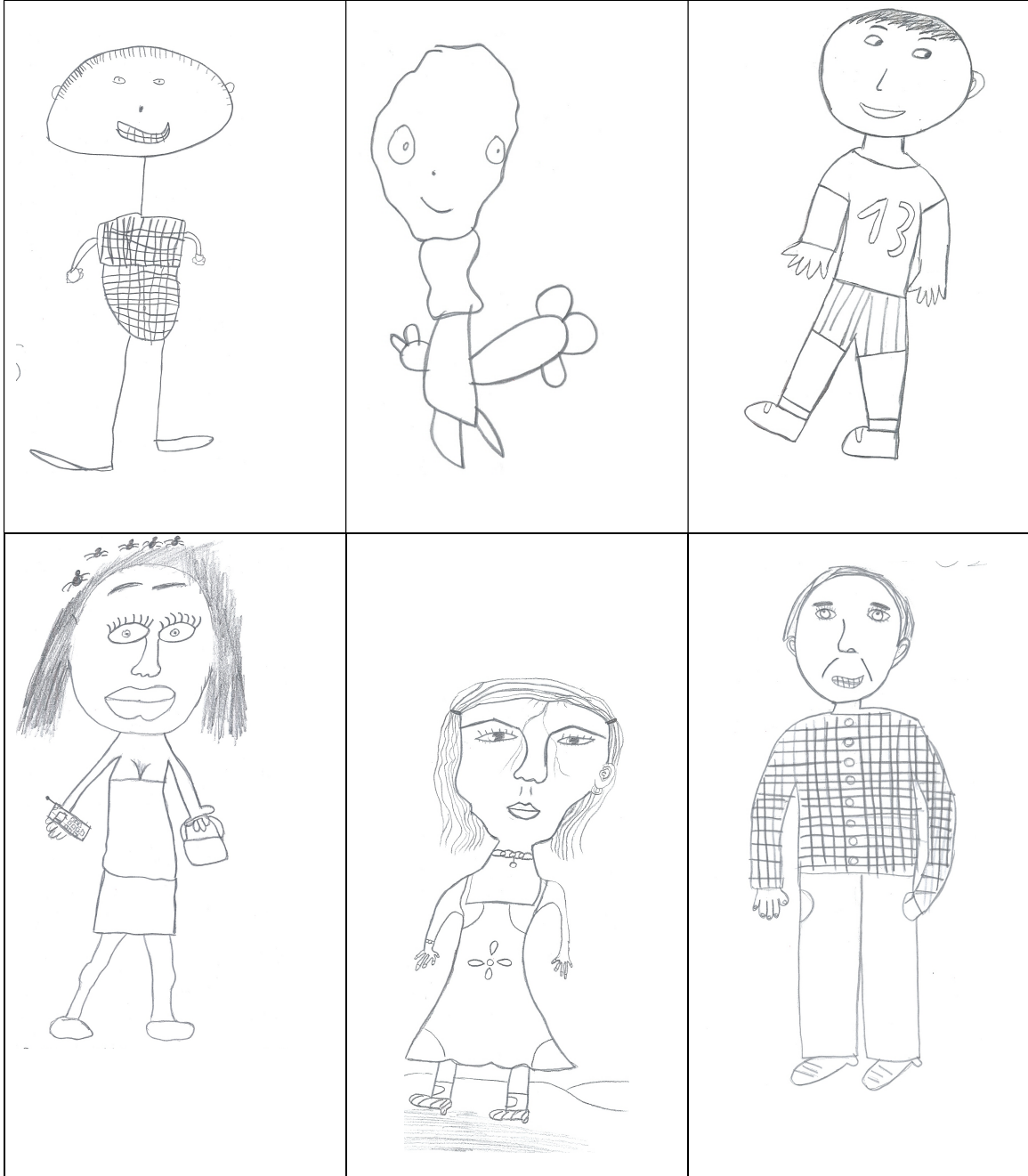
Nota: Los dibujos están representados a escala proporcional al papel



8. FIGURA PEQUEÑA		
Sí: La figura tiene 5 cm. o menos de altura Nota: Los dibujos están representados a escala proporcional al papel		
		
		

9. FIGURA GRANDE

Sí: La figura mide 23 cm. o más de altura



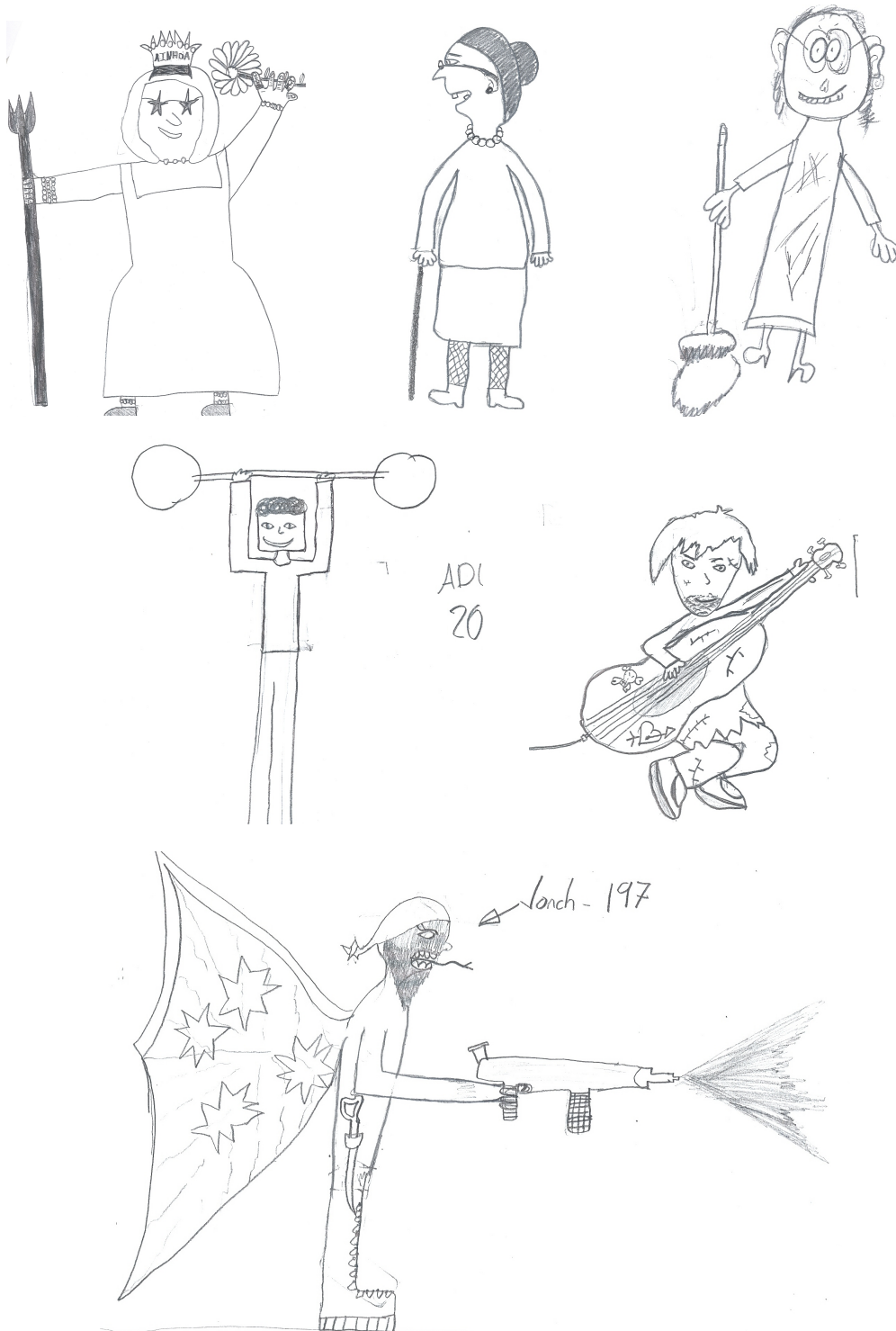
10. DIENTES

Sí: Cualquier representación de uno o más dientes. Se incluyen los dientes en forma de sierra, forma bastante común en niños con problemas emocionales

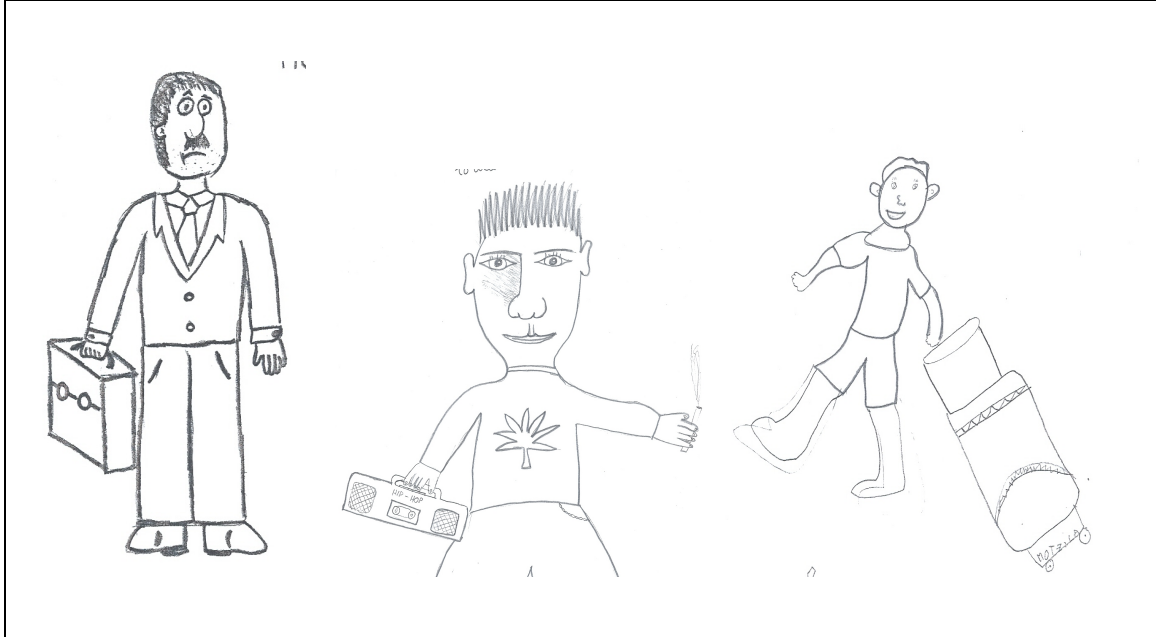


11. EXTENSIONES DE LOS BRAZOS

Sí: Objetos que el dibujo tiene cogidos por la mano y que son como un alargamiento de los brazos. No vale cualquier objeto sino aquellos que sean rígidos y sólidos y que puedan ser controlados por el niño o niña para mantener distancia (bastones, paraguas, raquetas, escobas, aspiradores, tridentes...etc.).

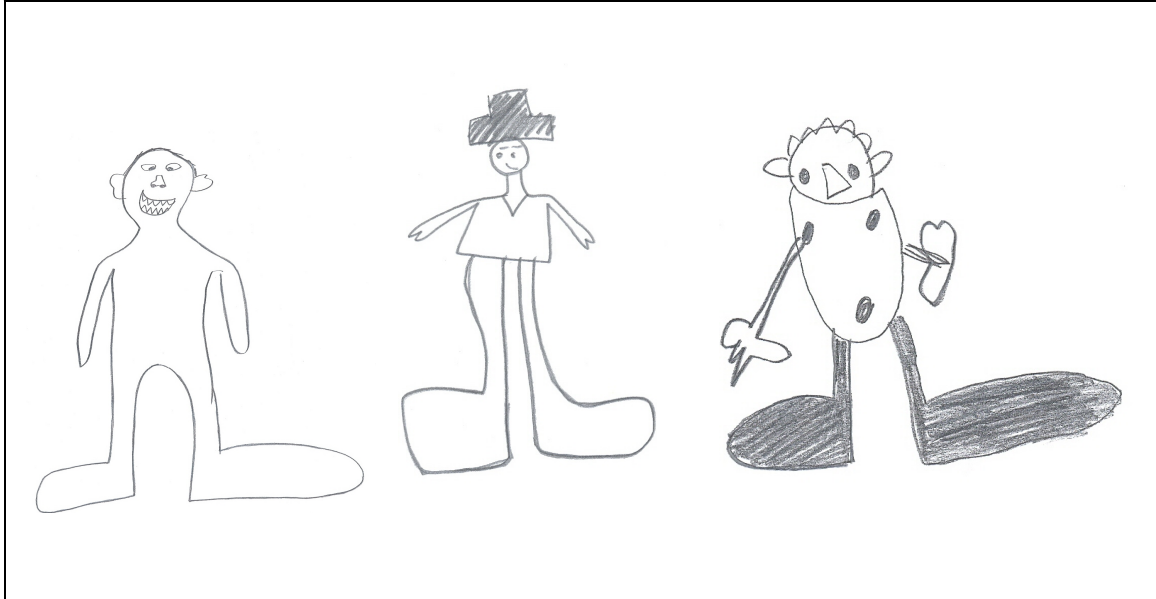


No: Un artículo como un bolso, maletín, un CD musical... no constituyen una extensión.



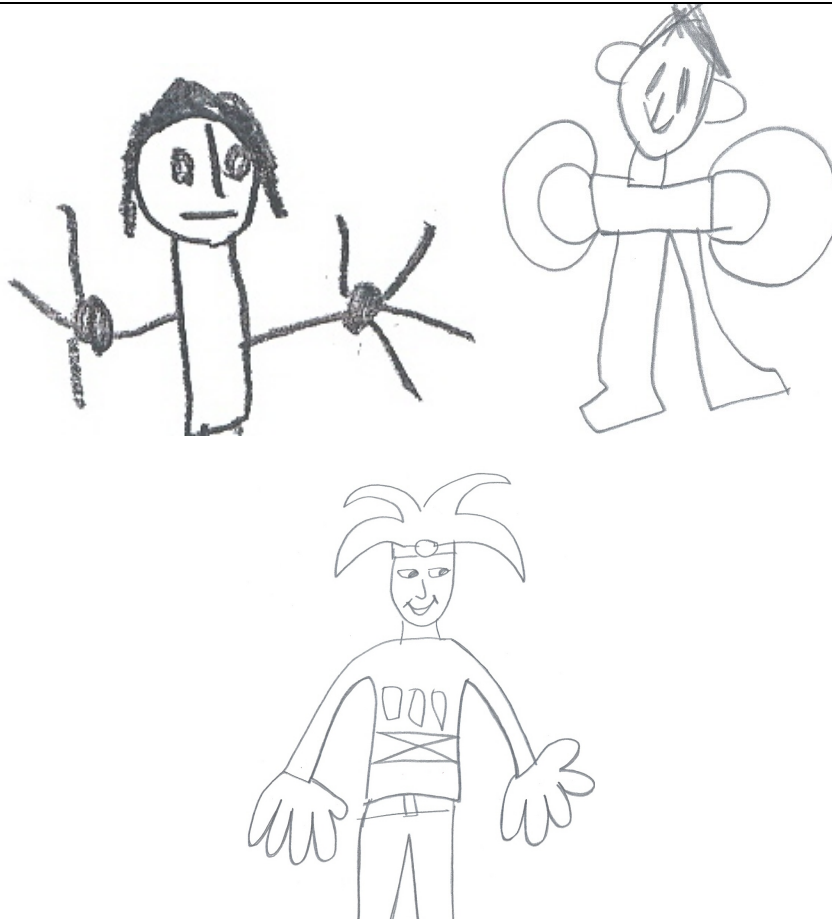
12. PIES GRANDES

Sí: Existe una clara desproporción entre los pies y el resto del cuerpo y/o las piernas. Los pies son casi del tamaño de las piernas, o bien de la largura del tronco.



13. MANOS Y/O DEDOS GRANDES

Sí: Las manos son casi tan grandes como la cara de la figura o incluso la superan.



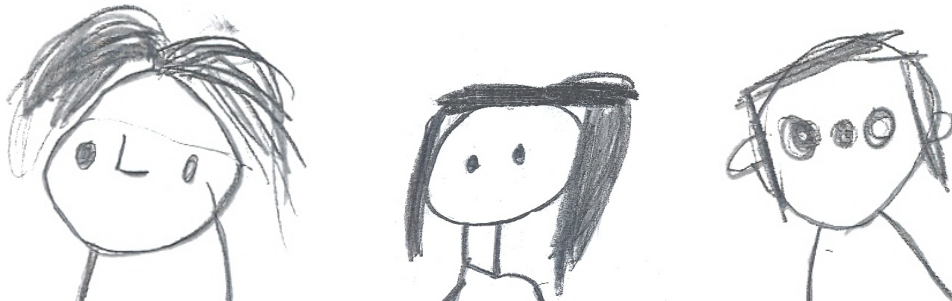
14. OMISIÓN DE LOS OJOS

Sí: Ausencia de uno o ambos ojos. Los ojos en blanco o cerrados no computan como omisión de ojos.



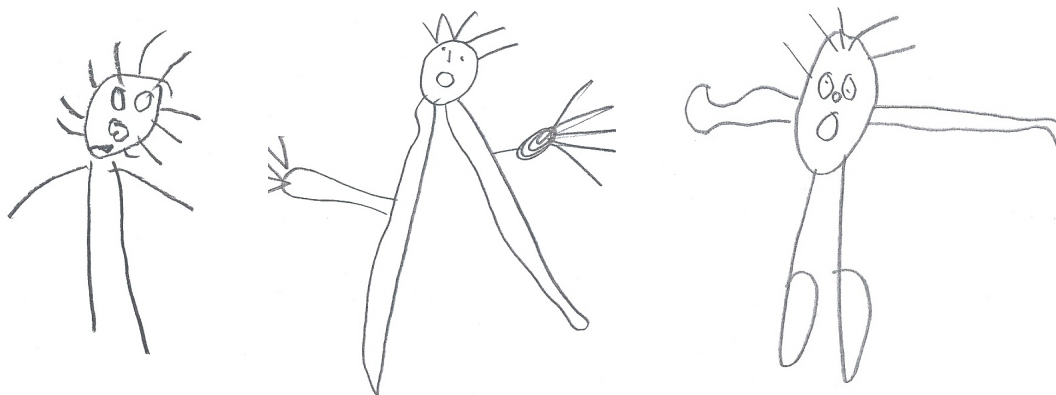
15. OMISIÓN DE LA BOCA

Sí: Cuando no se dibuja la boca.



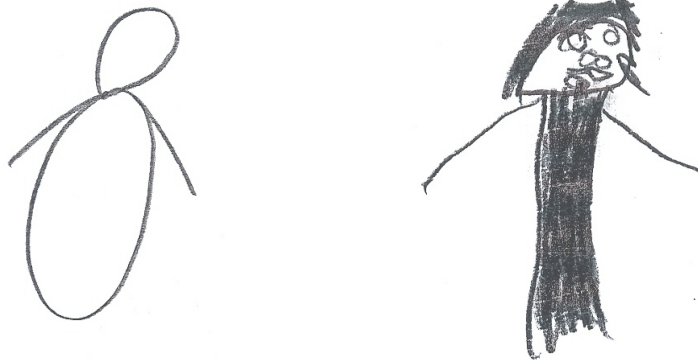
16. OMISIÓN DEL CUERPO

Sí: Cuando no se dibuja el tronco.



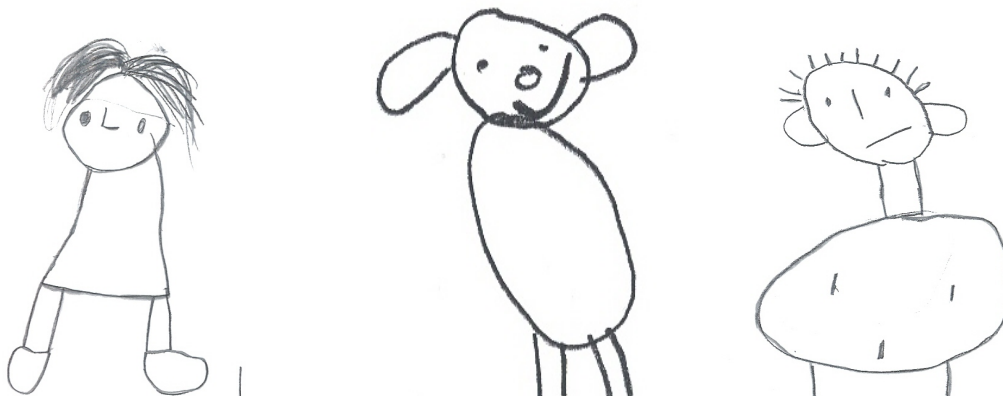
17. OMISIÓN DE LAS PIERNAS

Sí: Cuando no se dibujan ambas piernas.



18. OMISIÓN DE LOS BRAZOS

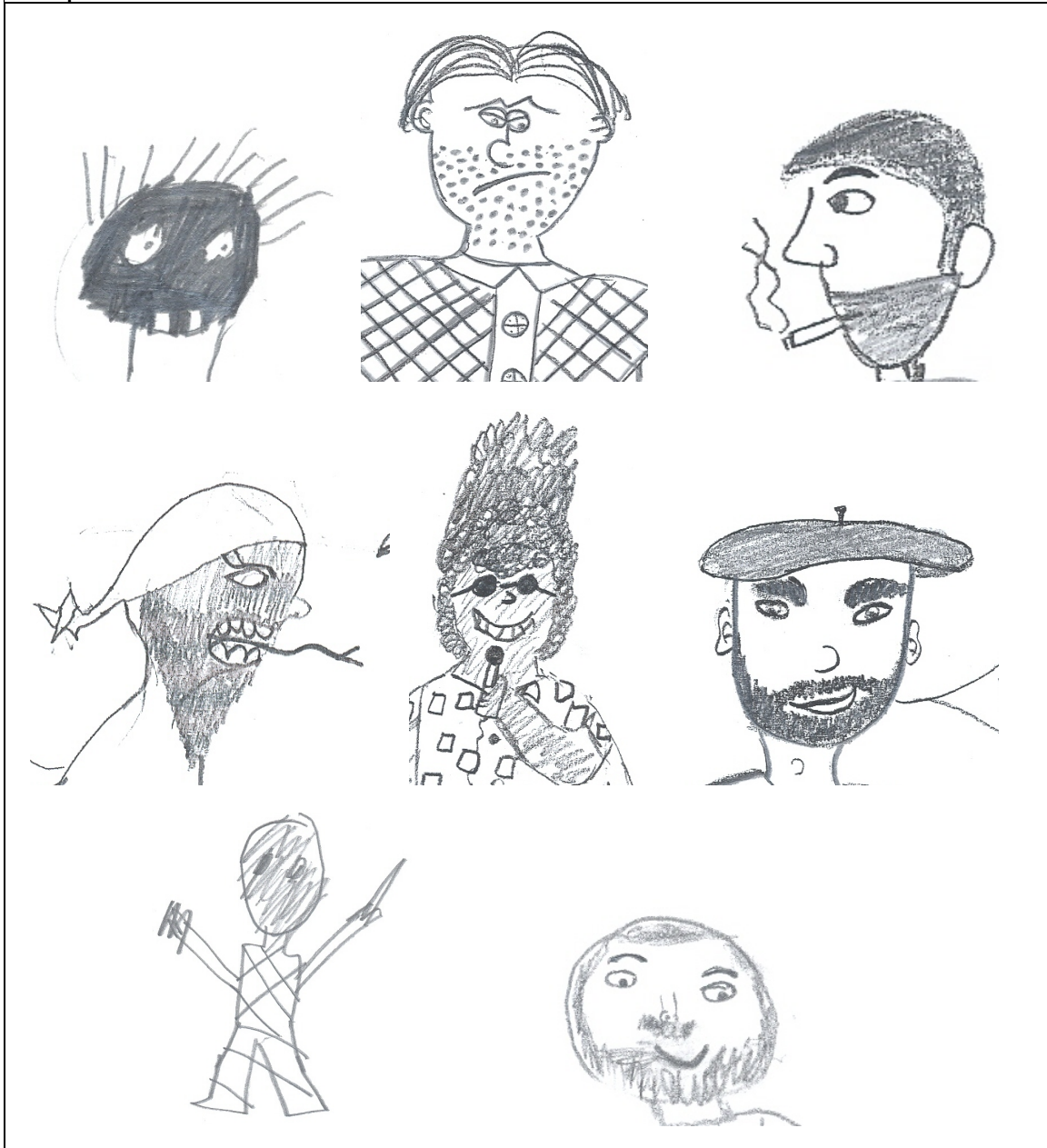
Sí: Cuando no se dibujan ambos brazos.



19. SOMBREADO DE LA CARA

Sí: Sombreado deliberado de la cara, sarampión. Un sombreado suave y parejo de la cara y las manos para representar el color de la piel no se computa. Si es una parte importante de la cara se puntúa aquí, por ejemplo barba poblada y espesa.

No puntúan ni las manchas en la piel ni los mofletes o pecas en la mejilla si apenas cubren el rostro

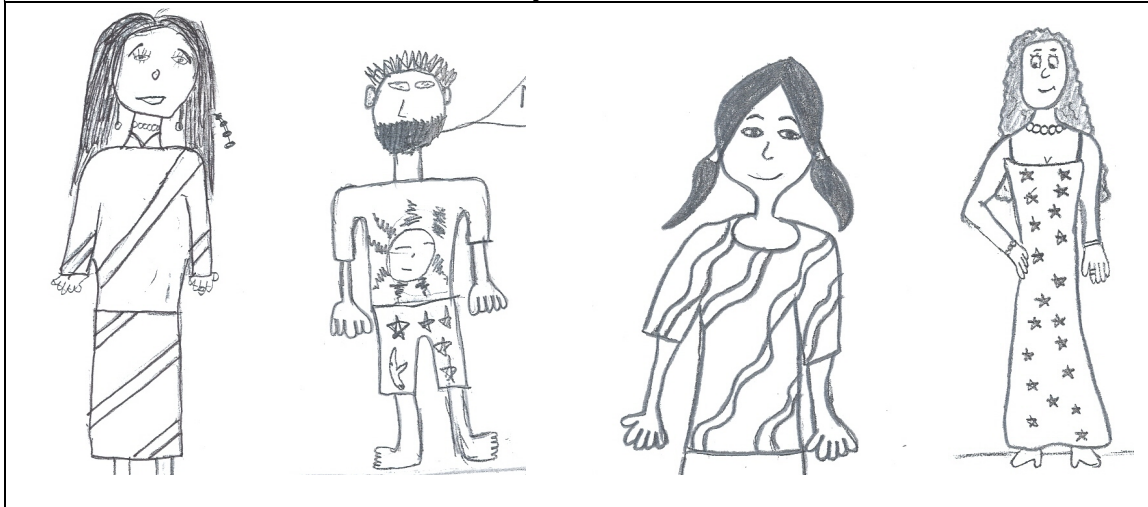


20. SOMBREADO DEL CUERPO O PARTES DEL MISMO

Sí : Existen dos tipos de sombreados, uno cuando somborean directamente el cuerpo y otro cuando lo hacen indirectamente a través de ropa, rayas, dibujos...etc. Se puntúa si el cuerpo lo cubren excesivamente, o lo recargan espesamente

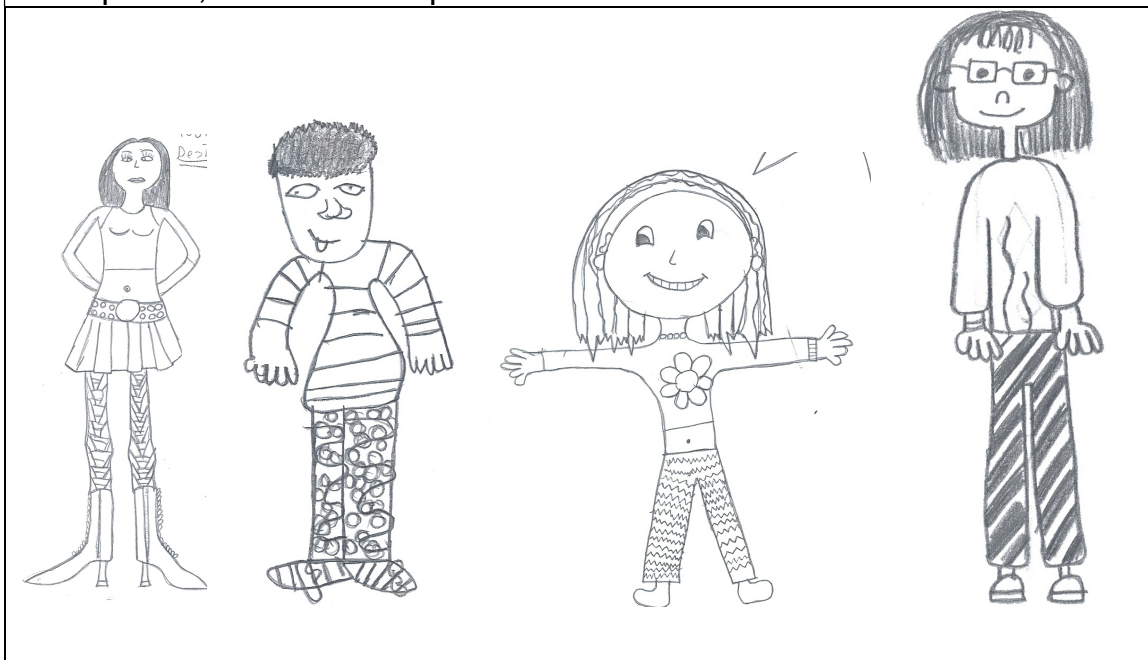


No: Cuando el sombreado es muy leve.



21. SOMBREADO DE EXTREMIDADES

Sí: Cuando somborean las extremidades del dibujo (brazos, piernas) bien directamente con un sombreado ennegrecido o recargando en exceso esas partes, a través de ropas..etc.



22. BORRADO INTENSO

Sí: Borrar todo o una gran parte del dibujo de forma intensa, o bien empezar el dibujo y dejarlo, empezando otro dibujo en otro lugar del papel o en otro papel, con o sin borrar el primer intento.



INDICADORES VÁLIDOS A PARTIR DE 7 AÑOS

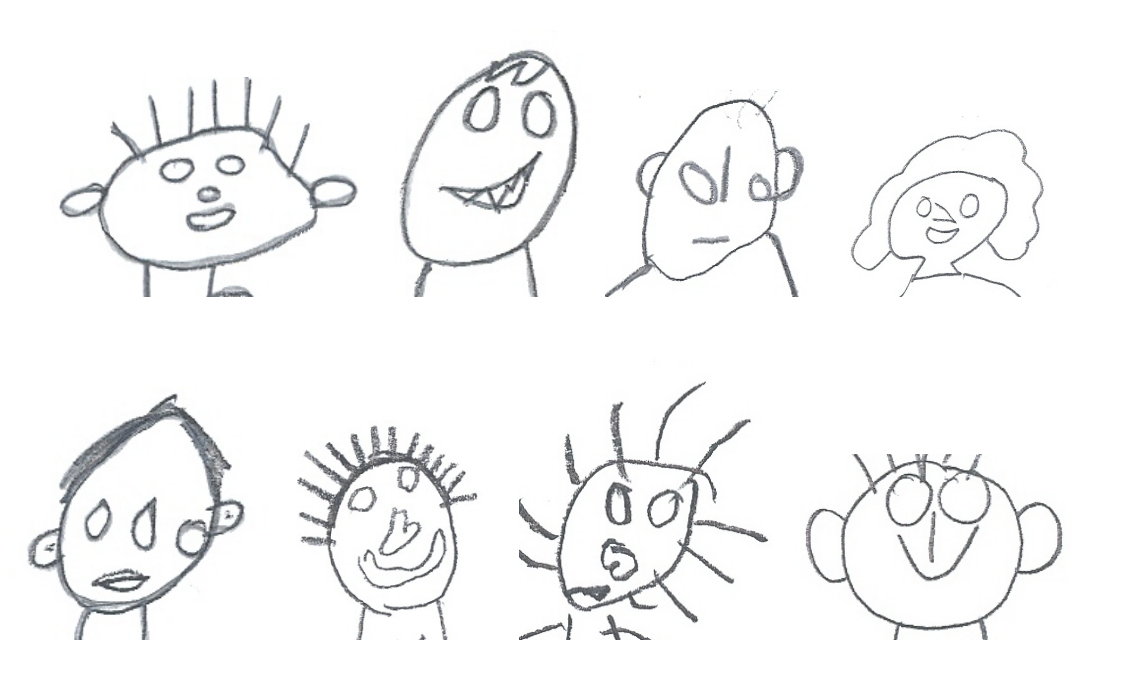
23. CABEZA GRANDE

Sí: La cabeza ocupa más de la mitad del tronco.



24. OJOS VACIOS

Sí: Se hacen círculos vacíos, ojos en blanco, para representar los ojos.



25. OJOS BIZCOS

Sí: Ambos ojos desviados o vueltos hacia dentro.



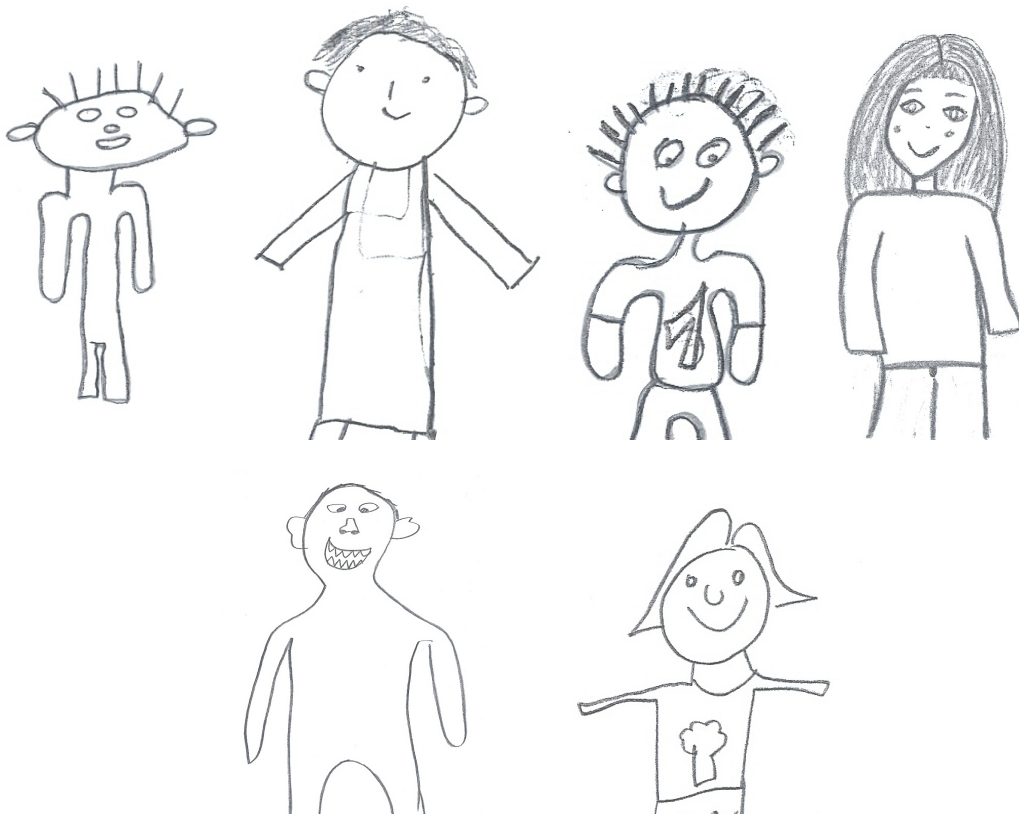
26. MIRADA DE REOJO

Sí: Los ojos miran de reojo.



27. MANOS AMPUTADAS

Sí: En ambos brazos faltan las manos y dedos, como si a partir de la muñeca hubiera sido amputada.



No: Cuando dibujan una o ambas manos o cuando no se ven por la postura o las mangas



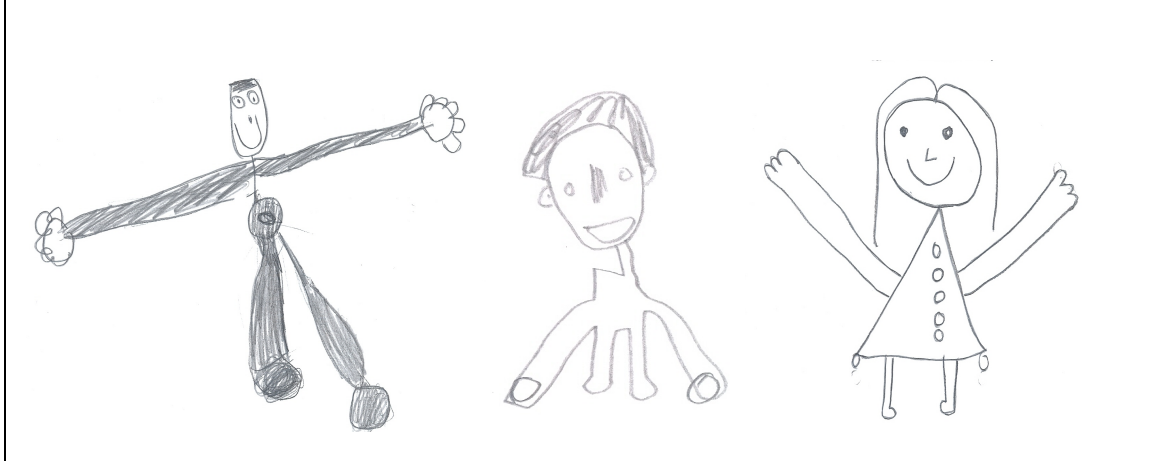
28. BRAZOS CORTOS

Sí: Cuando la punta de los dedos está por encima la cintura.



29. BRAZOS LARGOS

Sí: Brazos excesivamente largos que por su longitud pueden llegar al menos hasta las rodillas o donde éstas deberían estar.



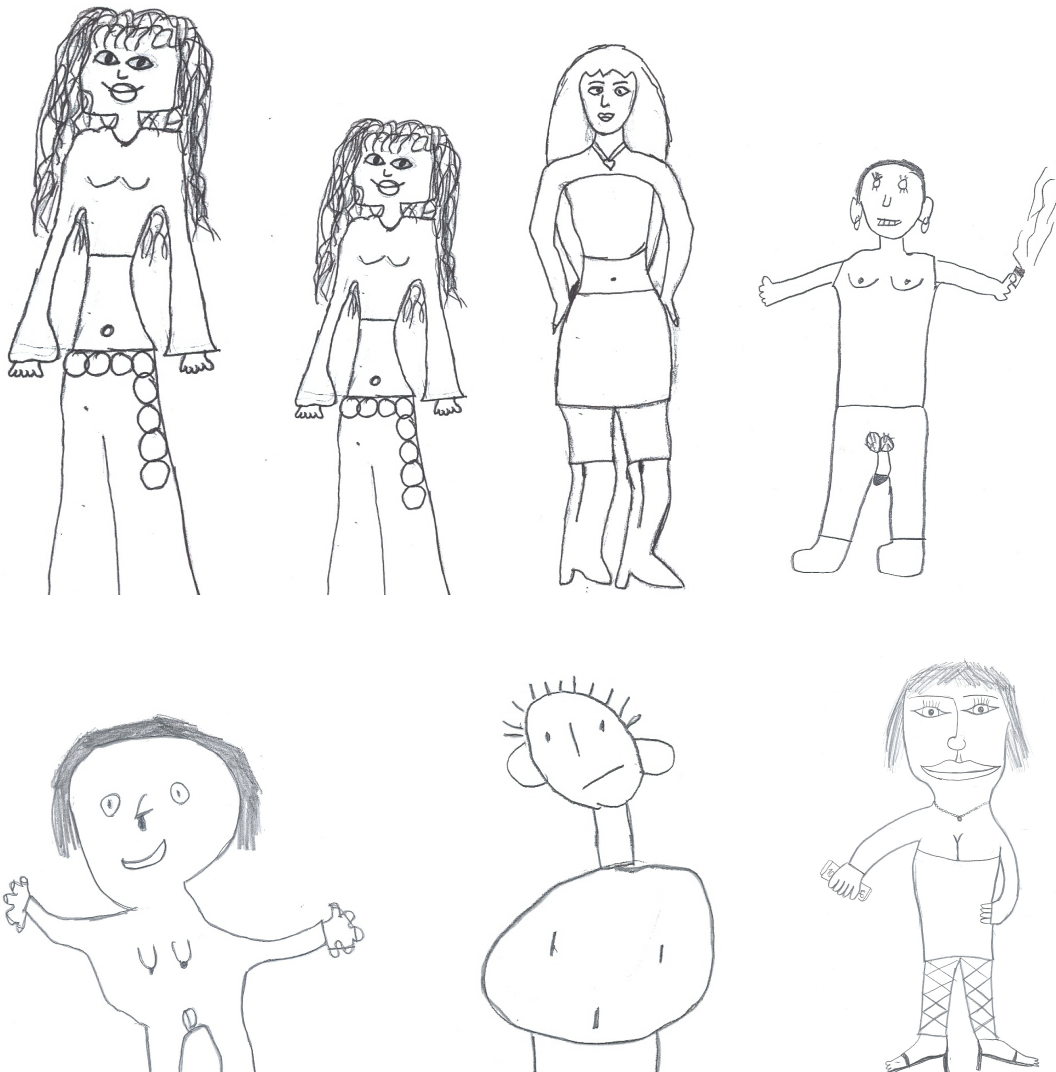
30. UÑAS

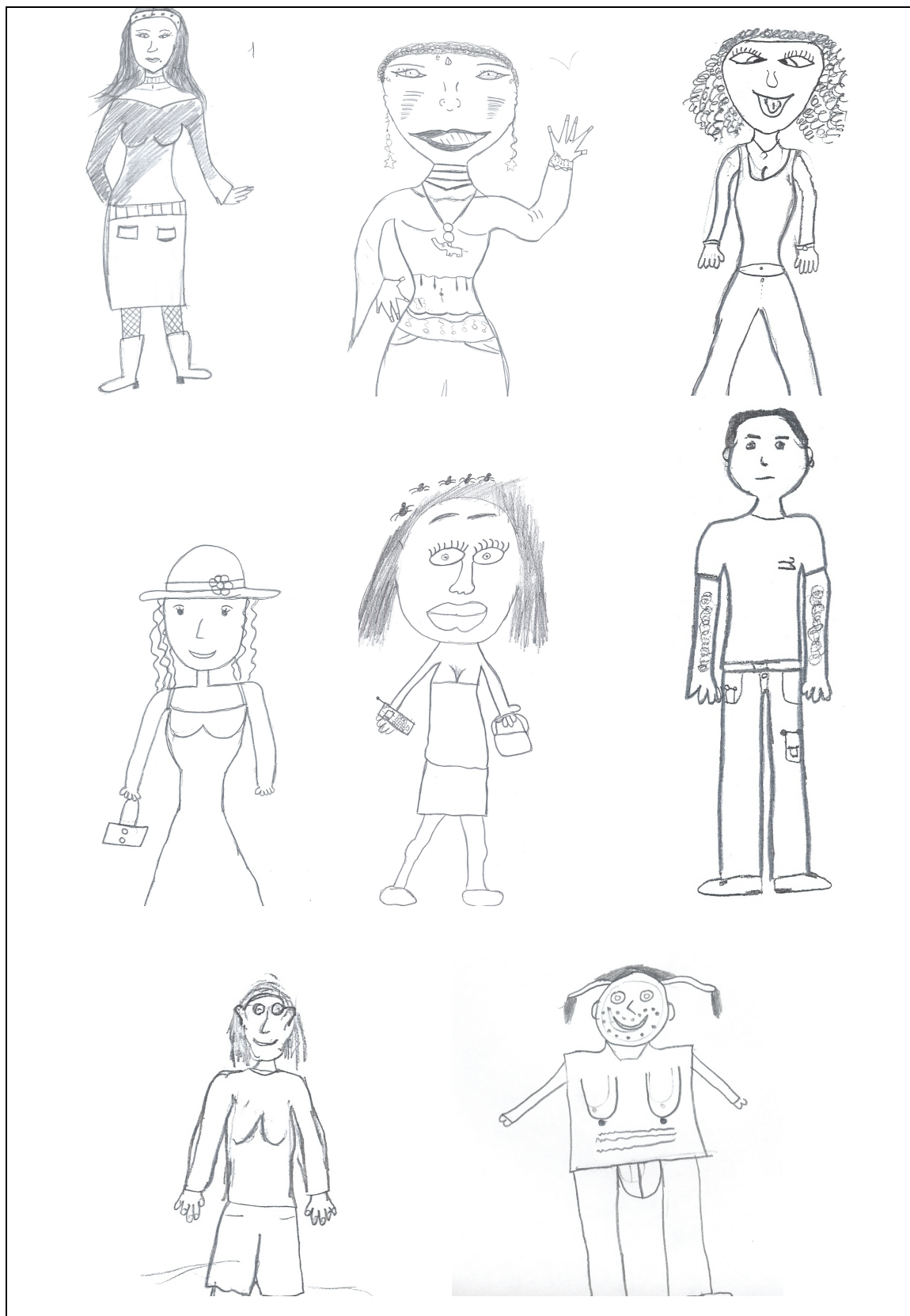
Sí: Dibujan uñas en una o ambas manos.



31. CARACTERÍSTICAS SEXUALES MANIFIESTAS Y/O ENFATIZADAS

Sí: Se enfatiza el pene, la vagina, el pecho, las nalgas, a través de una línea espesa, reforzada, remarcando o exagerando los detalles o las formas de estas zonas. Puntúan elementos tales como braguetas muy remarcadas, exageración de las curvas femeninas, y dibujar los genitales incluso en las figuras que no están desnudas, pero que se pueden ver a través de la ropa.





32. TRANSPARENCIAS

Sí: Transparencias que atraviesan grandes partes del cuerpo o las extremidades. No puntúan las rayas o cuando las líneas de los brazos atraviesan el cuerpo. Las transparencias se pueden hacer dibujando un vestido o ropa con líneas que permiten que se vea el cuerpo o bien solamente una considerable parte del cuerpo.



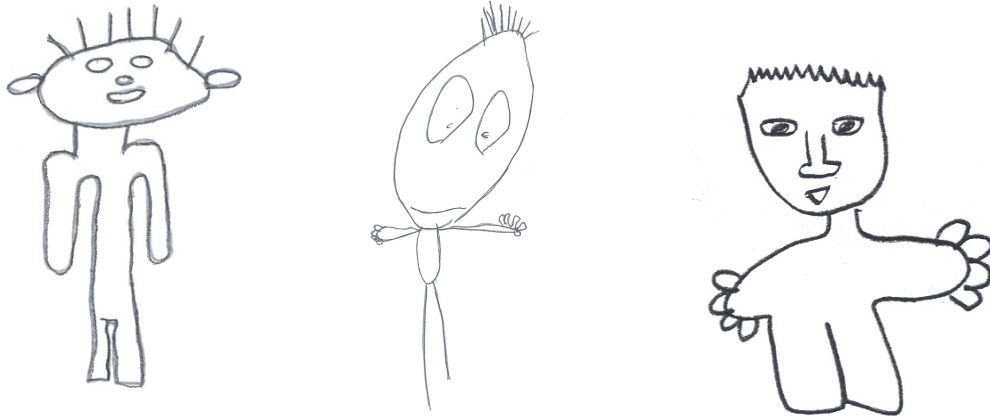
33. SOMBREADO DE OJOS

Sí: Se somborean los ojos, bien mediante gafas oscuras, o sombreándolos directamente en exceso.



34. OMISION DE PIES

Sí: Cuando no se dibujan los pies.



Nota: Cuando la presencia de pies no pueda ser observada en el dibujo, como en el caso de los pantalones o faldas largas, no se puntara como omisión de los pies.



INDICADORES VÁLIDOS A PARTIR DE 9 AÑOS

35. OMISIÓN DE LA NARIZ

Sí: Cuando no se dibuja la nariz.



36. OMISIÓN DEL CUELLO

Sí: Cuando no dibuja el cuello.



4.3.1. Procedimiento de corrección e interpretación de los Indicadores Emocionales

La corrección y puntuación de la Evaluación Emocional con el DFH-R se realiza del siguiente modo:

- a) Con la tabla 24, en la que se presenta la descripción y significación de los Indicadores Emocionales, válida para ambas figuras, se va revisando cada uno de los Indicadores listados en la misma.
- b) Se marca en dicha plantilla la presencia de cada Indicador Emocional.

Sí: Cuando el Ítem está presente y cumple los criterios propuestos en el Manual. En este caso se otorga un punto por cada indicador presente.
- c) Se calculan los puntos obtenidos en cada figura y se obtiene la puntuación total en el DFH-R.
- d) Para interpretar la puntuación directa total se acude a la tabla 25 en la que se indica para cada edad el número de Indicadores Emocionales necesarios para diagnosticar la existencia o posible existencia de problemas emocionales en un sujeto.

4.3.2. Interpretación de los resultados de la Evaluación Emocional.

Para la interpretación de los Indicadores Emocionales hay que tomar en consideración dos aspectos: el número de Indicadores Emocionales y el tipo de Indicadores que realiza un sujeto.

Si el sujeto presenta el número de IE que se exige para cada edad podemos considerar y/o confirmar que es un sujeto con problemas emocionales (ver tabla 25)

Respecto al tipo de Indicadores Emocionales, en el presente estudio se han realizado análisis estadísticos que permiten confirmar que algunos Indicadores se presentan con mayor frecuencia en sujetos con limitación intelectual, pero no se excluye que también los dibujen sujetos con problemas emocionales sin limitación intelectual.

Sin embargo, la significación clínica-emocional de los Indicadores, tal y como consta en el Manual, se ha realizado a partir de los estudios previos que han servido de referencia a esta investigación (Abell et al., 2001; Aldridge et al., 2004; Hammer, 1978; Koppitz, 1974; 1984; Maganto y Maganto 1988; Naglieri, McNeish, y Bardos, 1991; Ter-Laak, de Goede, Aleva y Van-Rijswijk, 2005), y con aportaciones de la experiencia clínica de los investigadores autores de este Manual del DFH-R. La significación clínica de cada indicador se presenta a modo de síntesis en la tabla 24, que representa el protocolo de corrección e interpretación de los Indicadores Emocionales en el DFH-R.

5. SCREENING DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL (SPCI).

5.1. ANTECEDENTES DEL TEMA

La importancia y necesidad de evaluar los problemas de conducta proviene del alto porcentaje de sujetos que acude a consulta psicológica por estos problemas, especialmente cuando los problemas de conducta están asociados a trastornos internalizantes (Costello, 1988; Costello, Compton, Keeler y Angold, 2003; Cova, Maganto, y Melipillán, 2005; Farrell, Meyer, Kung, y Sullivan, 2001). Sin embargo, para la evaluación de problemas de conducta, los profesionales no cuentan con instrumentos de rápida aplicación, ejecución y corrección, adaptados a las necesidades de los centros educativos y de los profesionales que trabajan en los mismos que les permitan realizar un diagnóstico precoz y más riguroso de los problemas emocionales y conductuales. Los instrumentos de evaluación que existen en nuestro país para niños de 5 a 12 años para la evaluación de problemas emocionales y conductuales, no cubren esta necesidad (ver TEA, 2005). Existe una Entrevista Clínica Estructurada de acuerdo al DSM-IV para niños y adolescentes con baremos españoles (Ezpeleta, 2004) y se han adaptado algunos heteroinformes de problemas clínicos específicos (escalas para la evaluación del Trastornos de Déficit de Atención con Hiperactividad, por ejemplo), o bien heteroinformes que evalúan un constructo específico, como la conducta social, por ejemplo.

Existen evidencias confirmadas respecto al papel que cumplen ciertos factores en el origen de los trastornos comportamentales, por lo que los estudios tratan de identificar factores de riesgo asociados con alteraciones trastornos particulares, a fin planificar estrategias de intervención preventiva (Bragado, Bersabé, y Carrasco, 1999 Connell A, Goodman, 2002; Harrington, 2002; Measham y McDonoug, 2003,). Por ello, el estudio de la identificación y evaluación temprana de indicadores de trastornos y/o problemas de conducta infantil ocupa un lugar destacado en las investigaciones sobre trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes.

Respecto al género, en una revisión realizada por Cova, Maganto y Valdivia (2005) el género es mencionado como un factor de riesgo importante. Se entiende como tal a la variable que puede predecir la aparición de una determinada patología o un aumento de los síntomas (Lofthouse, 2002). Algunos autores (Fontaine, Salzer Burks, y Dodge, 2002) aluden a patologías internalizantes y externalizantes, y destacan que mientras unas tienden a desaparecer con el paso del tiempo otras,

como la depresión, continúan su curso de desarrollo. La existencia de diferencias de género en la distribución de conductas desadaptativas y trastornos psicopatológicos es un dato consistente de las investigaciones psicopatológicas en los diversos grupos etáreos (Caro, 2001; Kann y Hanna, 2002). En la niñez, se ha observado que los varones presentan más patología en el ámbito de los trastornos generalizados del desarrollo, retraso mental, trastornos específicos del desarrollo, trastornos de la eliminación, trastornos por tics, y en los trastornos de la esfera conductual. Sin embargo, no existe claridad respecto de los procesos y mecanismos que la explican (Maganto, Martínez de Icaya, Etxeberria y Orbe, 1995; Rutter, Caspi y Moffitt, 2003). Una hipótesis explicativa de las diferencias encontradas es la eventual existencia de mayor vulnerabilidad de los niños a condiciones psicosociales adversas (Crawford, Cohen y Brook, 2001), aunque hasta el momento los datos en general son contradictorios.

En el ámbito de la evaluación infanto-juvenil, los instrumentos diagnósticos con mayor rigor metodológico para evaluar dichos trastornos se basan en las dos clasificaciones nosológicas más utilizadas: la clasificación categorial del DSM-IV (American Psychiatric Association; 2000) y la clasificación dimensional de Achenbach (1983, 1991, 1999). De la primera han surgido las Entrevista Estructuradas o semiestructuradas que permiten identificar una categoría diagnóstica clínica (Angold y Fisher 1999; Ezpeleta, 2001; Fernández, y Luciano, 1996; Jarne y Requena, 2000). De la clasificación dimensional han surgido instrumentos de evaluación (Achenbach, 1991, 1993) que diferencian dos ámbitos de problemas que, si bien no son excluyentes, constituyen patrones de conductas desadaptativas diferentes: los comportamientos internalizados (alteraciones y trastornos del ámbito emocional) y los comportamientos externalizados (alteraciones y trastornos del ámbito conductual). Gran parte de la investigación actual trata de identificar, evaluar, e intervenir ante estos trastornos infantiles (Moos, McCoy y Moos, 2000; Repp y Horner, 2000).

Atendiendo a la revisión realizada sobre instrumentos de evaluación por Cruz (2004) se constata el interés progresivo por utilizar las *escalas de valoración o apreciación (rating scales)* y los *inventarios de conducta (checklists)* dirigidos a padres, profesores, y al propio sujeto, en la evaluación de los problemas y trastornos conductuales, sociales y emocionales de niños y adolescentes (Eiken, 2003; Kamphaus y Frick, 2000; Lachar, 1998; Nicolau, Ezpeleta, Toro, Martínez, 1999).

Merrell (1999) comenta que los instrumentos pluridimensionales resultan muy útiles en tareas de screening, en la obtención de valoraciones según diferentes fuentes sobre las mismas áreas de funcionamiento o problemática del sujeto, y en la planificación y

valoración del tratamiento. Esta función de screening se presenta como uno de los mejores usos de las escalas de valoración, dado que cubren una amplia variedad de conductas importantes, y cuesta muy poco tiempo administrarlas y corregirlas. Se considera que son métodos objetivos y que los datos que aportan son más fiables que los obtenidos de las entrevistas no estructuradas o de las técnicas proyectivas (Ayala y Calve, 2001; Merrell, 1999). Estos instrumentos contienen ítems que valoran amplias áreas del funcionamiento, desempeño escolar y adaptación social (More y Arthur, 1993). Al ser instrumentos que proporcionan descripciones globales del comportamiento, se emplean, frecuentemente, en psicología escolar y clínica

Las principales ventajas que los cuestionarios de screening comparten con las entrevistas estandarizadas (Merrell, 1999; Sattler, 1996; Silva y Moro, 1994) son, entre otros (Cruz, 2004):

- Facilidad y rapidez de aplicación, por lo que requieren escasa cantidad de tiempo y de entrenamiento.
- Abarcar un amplio abanico de conductas, lo que les hace especialmente útiles en la exploración general inicial.
- Tener un grado de estandarización, lo que facilita comparaciones normativas.
- Posibilitan la obtención de datos que podrían pasarse por alto en la observación no sistematizada.
- Proveen de información sobre sujetos que no son capaces de proporcionarla ellos mismos.
- Se basan en juicios y observaciones de personas (padres o educadores) que conocen bien la conducta del niño/a

La mayoría de los instrumentos que se han citado previamente tienen una connotación psicopatológica evidente, por lo que resultan lejanos y ajenos al profesional educativo. Basándonos en estas entrevistas y escalas de comportamiento, se ha construido un screening de alteraciones psicológicas que permita identificar conductas problemáticas en la temprana infancia que pueden actuar como potenciales factores de riesgo psicopatológico en un futuro inmediato.

Por todo ello se propone un Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) en niños de 5-12 años para la evaluar problemas de comportamiento, aportando resultados que permitan valorar en estas edades las conductas del sujeto en función de definir un niño con o sin problemas. El cuestionario es multidimensional y la fuente de información es el profesor y/o el orientador. Este instrumento no sólo permite al informante indicar si un determinado síntoma o conducta está presente o ausente, sino que también proporciona un medio para estimar el grado en que los síntomas se dan. Se valora con una escala tipo Likert que va

de 0 a 3 en función de la intensidad con la que se presenta cada una de las categorías conductuales-problema. El Screening contempla fundamentalmente tres tipos de problemas:

- Categorías de problemas relacionados con el ámbito educativo y del rendimiento académico
- Categorías de problemas relacionados con conducta internalizantes.
- Categorías de problemas relacionados con conductas externalizantes.

El Screening, tal y como ha sido aplicado en los centros educativos tiene el siguiente formato:

EVALUACIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA

El Cuestionario que viene a continuación no es un cuestionario clínico, sino que intenta marcar características de comportamiento que, siendo normales durante la infancia, a veces son exageradas y pueden constituir un problema.

Intenta contestar pensando que lo que digas va a servir para conocer las diferencias entre unos niños y otros, y va a ayudar a conocer y, si es necesario, evaluar posteriormente con mayor adecuación a un niño. Señala en cada apartado una o dos palabras que mejor reflejan cómo es el sujeto que estás describiendo.

RECOGIDA DE DATOS DEL PROFESOR/ORIENTADOR			
CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Nada	Tiende a Bastante	Mucho
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo: retraimiento			
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....: somatización			
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso...: ansiedad			
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...: dependencia			
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla			

incoherente, atípico: problemas de pensamiento			
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto: atención e hiperactividad			
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención: conducta perturbadora			
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar: rendimiento académico			
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...: conducta obsesiva			
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...: depresión			
11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba: agresividad			
12. En su conjunto es un niño con problemas: nivel global de problemas de conducta			

La aplicación en los centros educativos se llevó a cabo por parte de los profesionales tutores u orientadores que trabajaban directamente con los sujetos evaluados.

Al ser un Screening que por primera vez se utilizaba en centros educativos, interesaba comprobar la capacidad de discriminar entre sujetos con y sin problemas, y aportar datos rigurosos sobre validez y fiabilidad. Así mismo, y en función de las hipótesis que sobre las diferencias de edad, pero especialmente de género se recogen en la literatura científica y se experimentan en ejercicio profesional, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes para dar respuesta a estos supuestos. Los resultados del SPCI se exponen a continuación.

5.2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN CON EL SCREENING DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL (SPCI)

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta del procedimiento de estudio e investigación realizado con el SPCI a fin de verificar su validez y fiabilidad.

5.2.1. Los problemas de conducta infantil en función de la edad/curso

Con la finalidad de explorar qué número de sujetos obtienen puntuaciones de mucho, bastante, poco y nada en las conductas problema evaluadas, se obtienen los porcentajes del sumatorio de estas 4 categorías de respuesta para el conjunto de la muestra. Además, con el objetivo de analizar si existen diferencias a lo largo de las edades en cada una de las categorías de respuesta en los problemas de conducta evaluados, se ha calculado la chi cuadrado que permite clarificar la existencia de diferencias significativas teniendo en cuenta estas categorías en función del curso. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 7 en la que se han ordenado los problemas en función del porcentaje obtenido.

Tabla 7. Porcentaje de problemas de conducta en función de la edad

RECOGIDA DE DATOS DEL PROFESOR/ORIENTADOR		
CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	% (n = 1.228)	χ^2 (n = 1.228)
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	24,2	20,72 *
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	21,7	28,24 **
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	17,0	23,74 *
12. En su conjunto es un niño con problemas	16,2	28,71 **
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	12,3	18,19
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	11,1	52,26 ***
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado,.poco activo	9,4	8,60 +
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	9,4	19,38 +
11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	9,1	20,70 *

2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	7,7	18,94
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	6,3	47,00 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	5,9	30,82 **

La tabla 7 muestra los porcentajes de problemas de conducta ordenados en función de la frecuencia de los mismos. Como se puede observar, en el conjunto de la muestra, los porcentajes de cada problema son de mayor a menor los siguientes: ansiedad, atención-hiperactividad, dependencia, conducta perturbadora, problemas de rendimiento, retraimiento, conductas obsesivas, agresividad, somatización, depresión y problemas de pensamiento.

5.2.2. Los problemas de conducta infantil en función del sexo

Con la finalidad de explorar qué número de sujetos obtienen puntuaciones de “mucho y bastante” en las conductas problema evaluadas, se obtienen los porcentajes del sumatorio de ambas respuestas, tanto para el conjunto de la muestra como para cada sexo de forma desagregada, cuyos resultados se presentan en la tabla 8. Además, en relación al conjunto de la muestra se ha calculado la chi cuadrado que permite clarificar la existencia de diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 8. Porcentaje de problemas de conducta en función del sexo en las categorías bastante y mucho.

RECOGIDA DE DATOS DEL PROFESOR/ORIENTADOR				
	Sexo			χ^2 (<i>n</i> = 1.228)
	Mucho + Bastante % Varón + Mujeres (<i>n</i> = 1.228)	Mucho + Bastante % Varón (<i>n</i> = 653)	Mucho + Bastante % Mujer (<i>n</i> = 575)	
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	47,7	29,1	18,6	25,19 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	42,2	31,2	11	76,69 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	33,3	22,2	11,1	27,17 ***
12. En su conjunto es un niño con problemas	31,8	22,6	9,2	40,79 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	24,1	17,7	6,4	37,28 ***
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	21,3	16,7	4,6	46,93 ***
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	19,1	8,4	10,7	2,06
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo	18,7	9,5	9,2	4,90
11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	17,7	13,9	3,8	37,73 ***
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	15,5	6,7	8,8	4,66
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	12,2	7,9	4,3	11,38 **
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	11,6	8,1	3,5	11,07 **

La tabla 8 muestra los porcentajes de problemas de conducta ordenados en función de la frecuencia de los mismos. Como se puede observar en la tabla 8 no existen diferencias significativas entre niños y niñas en problemas de conducta obsesiva, retraimiento y somatización. En el resto de los problemas de conductas (ansiedad, atención-hiperactividad, dependencia, conducta perturbadora, rendimiento académico, agresividad, depresión y problemas de pensamiento) se constatan diferencias significativas entre niños y niñas con puntuaciones superiores en los niños.

5.2.3. Fiabilidad del Screening de Problemas de Conducta Infantil

Para analizar la consistencia interna de la prueba se calcularon los coeficientes de fiabilidad de Cronbach, Spearman-Brown, y Guttman, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 9. Tal y como puede apreciarse en los coeficientes obtenidos el Screening de Problemas de Conducta Infantil tiene un nivel adecuado de consistencia interna.

Tabla 9. Coeficientes de fiabilidad de Cronbach, Spearman-Brown, y Guttman

Análisis	Resultados (<i>n</i> = 1.228)
Alpha de Cronbach	0,84
Coeficiente de Spearman Brown	0,83
Correlación 2 formas	0,71
Coeficiente de Guttman de 2 mitades	0,83

5.2.4. Relaciones entre problemas de conducta infantil en sujetos sin problemas y con problemas emocionales y problemas de funcionamiento intelectual

Para analizar las relaciones existentes entre los problemas de conducta evaluados y la pertenencia al grupo con problemas emocionales, con problemas intelectuales y con problemas tanto emocionales como intelectuales, se procedió a calcular los coeficientes de correlación de Spearman, cuyos resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Correlaciones de Spearman entre diversos problemas de conducta en niños con y sin problemas

CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Con Problemas emocionales (n = 236)	Con Problemas intelectuales (n = 99)	Con problemas (n = 335)
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo	.21 ***	.05 +	.18 ***
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	.11 ***	.04	.10 ***
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	.33 ***	.19 ***	.32 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños mas pequeños, baja autoestima...	.38 ***	.26 ***	.38 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	.27 ***	.26 ***	.28 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	.47 ***	.29 ***	.46 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	.30 ***	.13 ***	.28 ***
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	.35 ***	.22 ***	.34 ***

9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	-.07 *	-.04	-.07 *
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	.28 ***	.09 **	.24 ***
11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	.21 ***	.13 ***	.20 ***
12. En su conjunto es un niño con problemas	.60 ***	.44 ***	.57 ***

Como se puede observar en la tabla 10 se evidencian relaciones significativas positivas ($r = .60$) entre el nivel global de problemas de conducta y la pertenencia al grupo muestral con problemas emocionales. En todas las categorías estudiadas las relaciones son positivas excepto en conductas obsesivas en las que se observan relaciones inversas, que evidencian que los niños y niñas sin problemas emocionales tienden a tener más conductas obsesivas, ritualistas, de perfeccionismo...

Por otro lado, también se ponen de relieve correlaciones positivas ($r = .44$) entre el nivel global de problemas de conducta y la pertenencia al grupo muestral con problemas de funcionamiento intelectual. En todas las categorías estudiadas las relaciones son positivas excepto en retraimiento, conductas obsesivas y en conductas de somatización donde no se existen correlaciones significativas, lo que significa que este tipo de conductas no se dan con mayor tendencia en los grupos de niños con problemas de funcionamiento intelectual que en los niños que no tienen problemas de este tipo.

Globalmente (ver tabla 10) se demuestra la existencia relaciones significativas positivas ($r = .57$) entre el nivel global de problemas de conducta y la pertenencia al grupo muestral con problemas, tanto emocionales como intelectuales. En todas las categorías estudiadas las relaciones son positivas excepto en conductas obsesivas en las que se observan relaciones inversas, que evidencian de nuevo que los niños y niñas sin problemas tienden a tener más conductas obsesivas, ritualistas, de perfeccionismo...

En líneas generales se constata que existen correlaciones más elevadas en las conductas de atención y rendimiento académico más detectables en el ámbito educativo.

5.2.5. Diferencia de medias entre varones y mujeres en el screening de problemas de conducta infantil para el conjunto de la muestra

Con la finalidad de explorar la existencia de diferencias significativas en función del sexo en los problemas de conducta estudiados, se procedió a realizar un análisis descriptivo calculando las medias y desviaciones típicas así como los resultados del T-test que ponen de relieve la existencia de diferencias en función del género. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 11.

Tabla 11. Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test para varones y mujeres en el Screening de Problemas de Conducta

CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Varones (n = 653)		Mujeres (n = 575)		T-test T (1,1226)
	M	DT	M	DT	
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado,.poco activo	0,12	0,38	0,10	0,32	0,85
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	0,08	0,33	0,10	0,33	-0.73
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	0,34	0,57	0,20	0,42	5,02 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	0,25	0,50	0,12	0,35	5,33 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	0,10	0,34	0,04	0,23	3,21 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	0,39	0,61	0,12	0,36	9,14 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	0,22	0,50	0,07	0,29	6,27 ***

8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	0,20	0,46	0,06	0,28	6,37 ***
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	0,10	0,33	0,12	0,36	-1,23
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	0,11	0,39	0,05	0,23	3,30 **
11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	0,17	0,44	0,04	0,22	6,24 ***
12. En su conjunto es un niño con problemas	0,28	0,56	0,11	0,36	6,49 ***

+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

La tabla 11 muestra las medias, desviaciones típicas y los resultados del T-test, y pone de relieve las diferencias en los distintos problemas de conducta en función del género. Como se puede observar en la tabla 11 no existen diferencias significativas entre niños y niñas en problemas de conducta obsesiva, retraimiento y somatización. En el resto de los problemas de conductas (ansiedad, atención-hiperactividad, dependencia, conducta perturbadora, rendimiento académico, agresividad, depresión y problemas de pensamiento) se constatan diferencias significativas entre niños y niñas con puntuaciones superiores en los niños. Estos resultados también se confirman en la tabla 8 que muestra los porcentajes de problemas de conducta ordenados en función de la frecuencia de los mismos teniendo en cuenta el sexo de los sujetos.

5.2.6. Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas (emocionales e intelectuales) en el Screening de Problemas de Conducta Infantil para el conjunto de la muestra

Con el objetivo de explorar la existencia de diferencias significativas en los problemas de conducta estudiados entre los sujetos con y sin problemas, se procedió a realizar un análisis descriptivo calculando las medias y desviaciones típicas así como los resultados del T-test que ponen de relieve la existencia de diferencias en función de la pertenencia a ambos grupos criterios. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 12.

Tabla 12. Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas (emocionales e intelectuales)

CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Sin problemas (n = 893)		Con problemas (n =335)		T-test T (1,1226)
	M	DT	M	DT	
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo	0,07	0,26	0,23	0,52	-5,42 ***
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	0,07	0,27	0,16	0,44	-3,28 **
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	0,17	0,41	0,56	0,65	-9,98 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	0,09	0,30	0,48	0,62	-10,71 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	0,02	0,16	0,21	0,49	-6,63 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	0,11	0,34	0,67	0,71	-13,64 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	0,08	0,29	0,35	0,61	-7,50 ***
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	0,05	0,22	0,36	0,61	-8,92 ***
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	0,12	0,37	0,07	0,28	2,80 **
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	0,03	0,20	0,21	0,52	-6,13 ***

11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	0,06	0,26	0,24	0,52	-5,74 ***
12. En su conjunto es un niño con problemas	0,04	0,22	0,65	0,70	-15,32***
+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$					

Como se puede observar en la tabla 12 en todas las categorías estudiadas de problemas de conducta se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de niños y niñas que no tienen problemas y los que si tienen problemas ya sean emocionales o intelectuales. En todas las conductas problema estudiadas, excepto, en las conductas obsesivas, se confirman puntuaciones superiores en los niños y niñas con problemas. Únicamente los niños sin problemas obtienen una media superior en conductas obsesivas, lo que evidencia que los niños y niñas sin problemas tienden a tener más conductas obsesivas, de perfeccionismo... Los resultados obtenidos, por un lado, dan validez al SPCI, aunque sugieren la conveniencia de eliminar la categoría conductas obsesivas, ya que se dan significativamente más en los niños y niñas sin problemas.

5.2.7. Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas emocionales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil

Con el objetivo de explorar la existencia de diferencias significativas en los problemas de conducta estudiados entre los sujetos sin problemas y con problemas emocionales se procedió a realizar un análisis descriptivo calculando las medias y desviaciones típicas así como los resultados del T-test que ponen de relieve la existencia de diferencias en función de la pertenencia a ambos grupos criterios. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 13.

Tabla 13. Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas emocionales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil

CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Sin problemas		Con problemas emocionales		<i>T-test</i> <i>T</i> (1,1226)
	(n = 893)		(n =236)		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado,..poco activo	0,07	0,26	0,26	0,54	-5,38 ***
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	0,07	0,27	0,18	0,48	-3,23 **
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	0,17	0,41	0,60	0,66	-9,18 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	0,09	0,30	0,50	0,63	-9,47 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	0,02	0,16	0,21	0,51	-5,51 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	0,11	0,34	0,72	0,71	-12,49 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	0,08	0,29	0,40	0,63	-7,41 ***
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	0,05	0,22	0,39	0,62	-8,07 ***
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	0,12	0,37	0,06	0,27	2,77 **
10.Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	0,03	0,20	0,26	0,56	-5,98 ***

11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	0,06	0,26	0,25	0,54	-5,15 ***
12. En su conjunto es un niño con problemas	0,04	0,22	0,71	0,72	-13,90 ***
+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$					

Como se puede observar en la tabla 13 en todos los problemas de conducta estudiados se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos sin problemas y los que tienen problemas emocionales. En todas las conductas, excepto, en las conductas obsesivas, se confirman puntuaciones superiores en los sujetos con problemas emocionales. La única excepción se refiere a las conductas obsesivas en las que los niños sin problemas emocionales obtienen una media superior, lo que evidencia que los niños y niñas sin problemas tienden a tener más conductas obsesivas, de perfeccionismo... Los resultados ratifican la validez del SPCI confirmando de nuevo la conveniencia de eliminar la categoría conductas obsesivas, ya que se dan significativamente más en los niños y niñas sin problemas.

5.2.8. Diferencia de medias entre niños sin problemas y con problemas intelectuales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil

Con la finalidad de analizar la existencia de diferencias significativas en los problemas de conducta estudiados entre los sujetos sin problemas y con dificultades intelectuales se procedió a realizar un análisis descriptivo calculando las medias y desviaciones típicas así como los resultados del T-test que ponen de relieve la existencia de diferencias en función de la pertenencia a ambos grupos criterios. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 14.

Tabla 14. Medias, desviaciones típicas y resultados del T-test entre niños sin problemas y con problemas intelectuales en el Screening de Problemas de Conducta Infantil

CARACTERÍSTICAS CONDUCTUALES	Sin problemas (n = 893)		Con problemas intelectuales (n = 99)		T-test T (1,1226)
	M	DT	M	DT	
1. Retraído, Inhibido, aislado, prefiere estar solo, reservado, poco activo	0,07	0,26	0,15	0,46	-1,71 +
2. Se queja de molestias, dolores de cabeza, dolor de estómago, falta a clase por enfermedad....	0,07	0,27	0,11	0,34	-1,05
3. Ansioso, nervioso, temeroso, inseguro, suspicaz, preocupado, receloso....	0,17	0,41	0,47	0,59	-4,65 ***
4. Poco hábil para relacionarse, infantil, dependiente, se siente inferior, no cae bien, prefiere niños más pequeños, baja autoestima...	0,09	0,30	0,42	0,59	-5,36 ***
5. Problemas pensamiento, raro, difícil de catalogar, pensamientos raros, habla incoherente, atípico	0,02	0,16	0,19	0,42	-3,87 ***
6. Problemas de atención, inatento en clase, falta de concentración, se distrae con todo, muy movido, no para, muy activo e inquieto	0,11	0,34	0,56	0,69	-6,25 ***
7. Conducta perturbadora, mal comportamiento, mentiras, palabrotas, novillos, contesta, da guerra en clase, llama la atención	0,08	0,29	0,24	0,53	-2,93 **
8. No estudia, no hace las tareas, no trabaja, es vago, le falta motivación, no le interesa el trabajo escolar	0,05	0,22	0,28	0,55	-4,06 ***
9. Muy ordenado, hace rituales, obsesivo, tiene que ser todo perfecto, demasiado cuidadoso...	0,12	0,37	0,07	0,30	1,45
10. Triste, depresivo, se aburre con todo, apático, llorón...	0,03	0,20	0,10	0,36	-1,88 +

11. Muy agresivo y violento, fanfarrón, cruel, agrede a otros, burlón, amenaza a los demás, roba	0,06	0,26	0,20	0,47	-2,77 **
12. En su conjunto es un niño con problemas	0,04	0,22	0,51	0,63	-7,00 ***
+ $p < .09$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$					

Como se puede observar en la tabla 14 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños sin problemas y con problemas intelectuales en los siguientes problemas de conducta: retraimiento, somatización, depresión y conductas obsesivas. Por consiguiente no se encuentran diferencias en aquellos problemas asociados a conductas internalizadas. En el resto de los problemas se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, con puntuaciones significativamente superiores en los sujetos con dificultades intelectuales en las siguientes conductas: ansiedad, dependencia, problemas de pensamiento, problemas de atención-hiperactividad, conducta perturbadora, rendimiento académico, agresividad. Cabe subrayar que estas diferencias son más fuertes en problemas de atención, rendimiento académico y en dependencia, lo que resulta lógico teniendo en cuenta las características del grupo criterial. Por consiguiente, también se ratifica la validez del SPCI, como instrumento que permite discriminar problemas de conducta específicos en niños con problemas de funcionamiento intelectual.

5.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO REALIZADO CON EL SPCI

Los análisis realizados confirman la validez y fiabilidad del screening SPCI para niños de 5 a 12 años.

Todas las conductas estudiadas permiten discriminar a niños con y sin problemas excepto las conductas obsesivas, ritualistas, perfeccionistas... Por ello, se excluyen del cuestionario en la versión final que aparecen en el Anexo 1.

Con la finalidad de facilitar la interpretación de los resultados del SPCI, se pueden seguir dos vías de análisis:

- Observar las conductas donde los niños obtienen puntuaciones de bastante o mucho, y
- Sumar las puntuaciones obtenidas en los 11 problemas de conducta con lo se obtiene una puntuación SPCI total directa, y transformar

esta puntuación directa en una puntuación centil, que permite ubicar al niño dentro de su grupo de referencia normativo. Para ello se ha elaborado un baremo que se presentan en la tabla 26 (ver apartado del manual correspondiente a los baremos).

6. EL TEST DE RAVEN: BAREMACIÓN

Con el fin de analizar la validez de la nueva corrección de los Ítems Madurativos del DFH-R era necesario aplicar una prueba de inteligencia que sirviera de prueba de contrastación. Se eligió el test de Raven por ser también una prueba no verbal, relativamente breve y común a todas las edades estudiadas. Interesaba además obtener baremos propios puesto que es un test que habitualmente se utiliza en los centros educativos, ya que la traducción de las consignas al euskera es sencilla, es un test no verbal, breve y tiene un reconocimiento científico probado. No obstante, a juicio de los orientadores, los baremos actuales no parecían adecuarse a la población estudiada.

El Raven inicial se aplicó colectivamente en las edades superiores y el Raven color se aplicó en grupos pequeños en edades inferiores y de forma individual en preescolar y primero de primaria. La aplicación se llevó a cabo en el aula antes de aplicar el Test del Dibujo de la Figura Humana, y la realizaron los profesionales que recogieron los datos en cada centro.

El estudio de baremación se hizo para el Raven color y el Raven inicial y se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en cada una de las edades. La verificación negativa de esta hipótesis ha concluido con la presentación de un solo baremo para varones y mujeres que permite transformar las puntuaciones directas en puntuaciones percentiles (tabla 27).

Los resultados permiten obtener las siguientes conclusiones:

1. El test de Raven discrimina en sujetos con puntuaciones muy extremas, inferiores y superiores, entre centil 1 y centil 5, así como entre centil 95 y 99.
2. Las puntuaciones directas intermedias en cada una de las edades no discriminan con suficiente precisión entre los valores centiles intermedios que representan.
3. A la edad de 8-9 años, edad superior de aplicación del Raven color, el test resulta excesivamente fácil y apenas discrimina a sujetos con inteligencia inferior y superior. Se comprueba que, apenas con cuatro puntos de diferencia en la puntuación directa (puntuación directa 25 y 29) se pasa del centil 15 al 40, o bien del centil 45 al 90, también con cuatro puntos de diferencia (puntuaciones directas de 30 y 34).

4. Por lo tanto, sería aconsejable que para edades de 8-9 años no se aplicara el Raven color sino el Raven inicial y se confeccionaran los baremos correspondientes.
5. La interpretación de las puntuaciones centiles en edades de 5 a 8 años y de 9 a 12 sería adecuada hacerlas en la línea de considerar la existencia de posibles problemas mentales o de ser un sujeto con inteligencia superior.

7. BAREMOS PARA LA EVALUACIÓN MADURATIVO-MENTAL (DFH-R)

TABLA 15. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-PUNTUACIÓN. 5-6 AÑOS

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	2		1 (-1)	
	3. Adaptación	2		3	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	4		4	
	7. Forma (+ largo que ancho)	4		4	
	8. Dirección	4		4	
	9. Cejas	4		4	
	10. Pestañas	4		4	
Nariz	11. Presencia	4		4	
	12. Dos dimensiones	4		4	
	13. Orificios o fosas nasales	2		3	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	4		4	
	19. Nariz y labios	4		4	
Orejas F. Masculina	20. Presencia	4			
	21. Posición y proporción	4			
Cara	22. Mofletes	3		2	
	23. Mentón y frente	3		3	
Cuello	24. Presencia	4		4	
	25. Dos dimensiones	4		4	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	2		2	
	29. Cintura	4		3	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	2		2	
	33. Junto al tronco	4		4	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	3		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	4		3	
	37. Unión II (unidos al hombro)	4		4	

Manos	38. Presencia	4		2	
	39. Dedos	4		2	
	40. Número de dedos: 5	4		4	
	41. Forma de dedos	4		4	
	42. Posición del pulgar	4		4	
Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	2		2	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	4			
Pies	47. Presencia	4		4	
	48. 2 dimensiones	2		4	
	49. Forma (+ largo que ancho)	4		4	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	4		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	4		4	
	52. Zapatos	4		4	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 16. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 6-7 AÑOS**

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	2		3	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	4		4	
	7. Forma (+ largo que ancho)	4		4	
	8. Dirección	4		4	
	9. Cejas	4		4	
	10. Pestañas	4		2	
Nariz	11. Presencia	2		2	
	12. Dos dimensiones	4		4	
	13. Orificios o fosas nasales	2		3	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	3		4	
	19. Nariz y labios	4		4	
Orejas F. Masculina	20. Presencia	4			
	21. Posición y proporción	4			
Cara	22. Mofletes	3		2	
	23. Mentón y frente	3		2	
Cuello	24. Presencia	4		4	
	25. Dos dimensiones	4		4	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1(-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1(-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1(-1)	
	29. Cintura	4		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	4		4	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	4		4	
Manos	38. Presencia	2		2	
	39. Dedos	4		2	
	40. Número de dedos: 5	4		4	
	41. Forma de dedos	4		4	
	42. Posición del pulgar	4		4	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	4			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	3		4	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	4		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	3		2	
	52. Zapatos	4		4	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 17. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 7-8 AÑOS**

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	2		3	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	2		2	
	7. Forma (+ largo que ancho)	4		4	
	8. Dirección	3		2	
	9. Cejas	4		4	
	10. Pestañas	4		2	
Nariz	11. Presencia	2		2	
	12. Dos dimensiones	4		3	
	13. Orificios o fosas nasales	2		2	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	3		4	
	19. Nariz y labios	2		4	
Orejas	20. Presencia	4			
F. Masculina	21. Posición y proporción	4			
Cara	22. Mofletes	3		2	
	23. Mentón y frente	3		2	
Cuello	24. Presencia	2		2	
	25. Dos dimensiones	2		2	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
	29. Cintura	4		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	2		4	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	2		2	
Manos	38. Presencia	2		2	
	39. Dedos	1 (-1)		1 (-1)	
	40. Número de dedos: 5	4		4	
	41. Forma de dedos	4		4	
	42. Posición del pulgar	4		4	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	4			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	2		2	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	3		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	3		2	
	52. Zapatos	4		4	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 18. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 8-9 AÑOS**

Ítems madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	2		2	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	2		2	
	7. Forma (+ largo que ancho)	4		3	
	8. Dirección	2		2	
	9. Cejas	2		3	
	10. Pestañas	4		2	
Nariz	11. Presencia	2		2	
	12. Dos dimensiones	2		2	
	13. Orificios o fosas nasales	2		2	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	3		4	
	19. Nariz y labios	2		4	
Orejas	20. Presencia	4			
F. Masculina	21. Posición y proporción	4			
Cara	22. Mofletes	3		2	
	23. Mentón y frente	2		1(-1)	
Cuello	24. Presencia	2		2	
	25. Dos dimensiones	2		2	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
	29. Cintura	4		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	2		4	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	2		2	
Manos	38. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	39. Dedos	1 (-1)		1 (-1)	
	40. Número de dedos: 5	4		4	
	41. Forma de dedos	4		4	
	42. Posición del pulgar	4		4	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	4			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	2		2	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	3		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	3		2	
	52. Zapatos	2		2	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 19. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 9-10 AÑOS**

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	2		1 (-1)	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	2		2	
	7. Forma (+ largo que ancho)	4		3	
	8. Dirección	2		2	
	9. Cejas	2		2	
	10. Pestañas	3		2	
Nariz	11. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	12. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	13. Orificios o fosas nasales	2		2	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	3		4	
	19. Nariz y labios	2		4	
Orejas	20. Presencia	4			
F. Masculina	21. Posición y proporción	4			
Cara	22. Mofletes	2		2	
	23. Mentón y frente	2		1 (-1)	
Cuello	24. Presencia	2		2	
	25. Dos dimensiones	2		2	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
	29. Cintura	4		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	1 (-1)		1 (-1)	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	1 (-1)		1 (-1)	
Manos	38. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	39. Dedos	1 (-1)		1 (-1)	
	40. Número de dedos: 5	2		3	
	41. Forma de dedos	4		4	
	42. Posición del pulgar	4		4	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	4			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	2		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	3		2	
	52. Zapatos	2		2	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 20. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 10-11 AÑOS**

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	1 (-1)		1 (-1)	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	2		2	
	7. Forma (+ largo que ancho)	2		3	
	8. Dirección	2		2	
	9. Cejas	2		2	
	10. Pestañas	2		2	
Nariz	11. Presencia	1 (-1)		1(-1)	
	12. Dos dimensiones	1 (-1)		1(-1)	
	13. Orificios o fosas nasales	2		2	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	2		4	
	19. Nariz y labios	2		2	
Orejas	20. Presencia	2			
F. Masculina	21. Posición y proporción	2			
Cara	22. Mofletes	2		2	
	23. Mentón y frente	1 (-1)		1 (-1)	
Cuello	24. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	25. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
	29. Cintura	2		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	1 (-1)		1 (-1)	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	1 (-1)		1 (-1)	
Manos	38. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	39. Dedos	1 (-1)		1 (-1)	
	40. Número de dedos: 5	2		3	
	41. Forma de dedos	2		3	
	42. Posición del pulgar	2		2	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		2	
	46. Esp. entre cintura y muslo	2			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	2		2	
	51. Ropa II (torso inferior)	2		1 (-1)	
	52. Zapatos	2		2	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 21. EVALUACIÓN MADURATIVA: HOJA DE CORRECCIÓN-
PUNTUACIÓN. 11-12 AÑOS**

Ítems Madurativos		Figura masculina	Evaluación del niño-a	Figura Femenina	Evaluación del niño-a
Cabeza	1. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
Cabello	2. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	3. Adaptación	1 (-1)		1 (-1)	
	4. Peinado	4		4	
Ojos	5. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	6. Pupilas	2		2	
	7. Forma (+ largo que ancho)	2		3	
	8. Dirección	2		2	
	9. Cejas	2		2	
	10. Pestañas	2		2	
Nariz	11. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	12. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	13. Orificios o fosas nasales	2		2	
	14. Estructura completa	2		2	
Boca	15. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	16. Labios 2 dimensiones	2		2	
	17. 2 labios	2		2	
	18. Labios perfilados	2		4	
	19. Nariz y labios	2		2	
Orejas	20. Presencia	2			
F. Masculina	21. Posición y proporción	2			
Cara	22. Mofletes	2		2	
	23. Mentón y frente	1 (-1)		1 (-1)	
Cuello	24. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	25. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
Tronco	26. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	27. Dos dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	28. Forma (+largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
	29. Cintura	2		2	
Hombros	30. Presencia	4		4	
Brazos	31. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	32. Brazos en 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	33. Junto al tronco	1 (-1)		1 (-1)	
	34. Codo	2		2	
	35. Largura	2		2	
	36. Unión I (unidos al tronco)	1 (-1)		1 (-1)	
	37. Unión II (unidos al hombro)	1 (-1)		1 (-1)	
Manos	38. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	39. Dedos	1 (-1)		1 (-1)	
	40. Número de dedos: 5	2		3	
	41. Forma de dedos	2		3	
	42. Posición del pulgar	2		2	

Piernas	43. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	44. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	45. Proporción	2		1 (-1)	
	46. Esp. entre cintura y muslo	1 (-1)			
Pies	47. Presencia	1 (-1)		1 (-1)	
	48. 2 dimensiones	1 (-1)		1 (-1)	
	49. Forma (+ largo que ancho)	1 (-1)		1 (-1)	
Ropa	50. Ropa I (torso superior)	2		1 (-1)	
	51. Ropa II (torso inferior)	2		1 (-1)	
	52. Zapatos	2		2	

Puntuaciones	P. Directa	P. Centil
Puntuación Figura Masculina		
Puntuación Figura Femenina		
Puntuación Total		

**TABLA 22. PERCENTILES CORRESPONDIENTES A LAS
PUNTUACIONES DIRECTAS EN EL DFH-TOTAL
(FIGURA MASCULINA Y FEMENINA) PARA LAS VARONES**

Percentil	EDAD						
	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
100	169	178	178	167	144	139	140
95	145	152	152	149	137	126	122
90	135	140	141	142	131	118	116
85	127	128	129	128	127	112	112
80	113	123	121	121	119	108	107
75	106	116	117	114	114	107	105
70	100	108	114	111	111	105	103
65	96	103	112	109	109	103	101
60	94	97	107	106	106	101	99
55	88	94	105	103	103	97	97
50	82	86	103	97	97	95	95
45	79	84	100	93	92	92	92
40	73	79	97	89	88	88	91
35	68	68	95	87	84	86	87
30	65	66	90	85	82	83	85
25	62	62	83	83	79	79	82
20	57	57	81	80	75	76	80
15	50	53	73	73	73	73	77
10	44	45	63	64	64	68	73
5	32	33	58	59	60	61	68
1	25	25	42	43	35	38	31

**TABLA 23. PERCENTILES CORRESPONDIENTES A LAS
PUNTUACIONES DIRECTAS EN EL DFH-TOTAL
(FIGURA MASCULINA Y FEMENINA) PARA LAS MUJERES**

Percentil	EDAD						
	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
100	221	196	191	192	174	149	138
95	165	165	167	170	148	135	134
90	151	153	154	155	145	128	127
85	142	144	146	147	137	126	126
80	139	139	140	142	135	121	120
75	134	134	133	134	132	115	118
70	126	128	128	130	130	113	115
65	123	124	125	125	127	112	114
60	116	119	120	120	123	111	111
55	111	113	114	117	115	110	110
50	109	110	111	113	111	106	106
45	103	105	106	111	110	102	102
40	99	103	103	109	107	99	98
35	95	98	101	108	104	97	95
30	88	93	97	104	100	93	93
25	81	89	94	99	97	91	91
20	71	81	93	95	94	88	88
15	67	78	92	92	90	82	81
10	62	71	86	85	84	79	76
5	54	54	76	76	78	70	69
1	28	44	63	57	57	60	60

8. BAREMOS PARA LA CORRECCIÓN-PUNTUACIÓN DE LOS INDICADORES EMOCIONALES (DFH-R)

TABLA 24. INDICADORES EMOCIONALES: DESCRIPCIÓN Y SIGNIFICACIÓN

INDICADORES EMOCIONALES				
Indicadores para todas las edades	Descripción (1)	Significación	P FM	P FF
1. Monstruo o figura grotesca	Figura que representa una persona ridícula, degradada o no humana, lo grotesco de la figura debe ser buscado deliberadamente por el niño, y no el resultado de su inmadurez o falta de habilidad para el dibujo	Pobre concepto de sí mismo, se sienten extraños. Robots: no se perciben del todo humanos. Payasos: cree que los demás se ríen de él. Pobre autoconcepto, problemas de pensamiento.		
2. Asimetría grosera de las extremidades	Un brazo o pierna difiere marcada-mente de la otra en la forma, no el tamaño.	Coordinación pobre y/o impulsividad. Limitación intelectual y/o inmadurez.		
3. Integración pobre de las partes de la figura *	Dibujo que en su conjunto es pobre, le falta integrar alguna parte, dando así la impresión de una figura desmembrada, como si parte de su cuerpo se fuera a desprender del resto.	Inestabilidad física o bien desequilibrio emocional, dificultades en la coordinación motórica. Impulsividad o falta de integración en la personalidad.		
4. Tres o más figuras	Se dibujan espontáneamente tres figuras o más	Se sienten uno entre el montón. Necesidad de grupo, de contacto y relación. Valorar relaciones sociales y/o familiares.		
5. Figura inclinada	La figura tiene una inclinación de 20° ó más	Inestabilidad y falta de equilibrio general. Sentimiento de desequilibrio mental o inmadurez neurológica.		
6. Figura encapsulada, encerrada	La figura está parcial o totalmente encuadrada o cerrada por una o varias líneas, u objetos que enmarcan el dibujo: casas, coches, columpios...	Aislamiento. Necesidad de límites, de contención, y/o de encerrarse en sí mismo, individualismo.		
7. Figura cortada	Figura incompleta, bien porque está cortada por algún borde del papel, o bien porque simula que está cortada.	Problemas en relación al área ausente. No aceptar los límites o experiencia de límites muy constrictivos. Expansividad.		
8. Figura pequeña	La figura tiene 5 cm. o menos de altura.	Inseguridad, retraimiento y depresión. Pobre concepto de sí mismo.		

9. Figura grande	La figura mide 23 cm. o más de altura	Expansividad, controles internos deficientes, inmadurez. Necesidad de atención, de ser el centro,		
10. Dientes	Cualquier representación de uno o más dientes. Se incluyen los dientes en forma de sierra, forma bastante común en niños con problemas emocionales	Agresividad y/o culpa en relación a actividades relacionadas con la boca: agresividad verbal, tacos, deficiencias lectoras, voracidad,...		
11. Extensiones en los brazos	Objetos que se ponen al dibujo, que son como un alargamiento de los brazos, para mantener distancia: (bastones, paraguas, raquetas, escobas, tridentes...etc.).	Propio de niños que sufren maltrato físico o que agraden físicamente. Sujetos con relaciones difíciles por agresividad social. Necesidad de defenderse del exterior.		
12. Manos grandes	Las manos son casi tan grandes como la cara de la figura o incluso la superan.	Conducta agresiva o conducta compensadora por sentimientos de inadecuación o culpa.		
13. Pies grandes	Desproporción con el cuerpo. Los pies son casi del tamaño de las piernas, o bien de la largura del tronco.	Necesidad de sostén y apoyo, experiencia de inseguridad, no tener base firme.		
14. Omisión de los ojos	Ausencia total de ambos ojos. Los ojos en blanco o cerrados no suponen omisión de ojos	Aislados socialmente. Rechazan enfrentarse con los problemas, y escapan a la fantasía.		
15. Omisión de la boca	Cuando no se dibuja la boca	Incapacidad o rechazo para comunicarse. Angustia, inseguridad y retraimiento. Rechazo pasivo.		
16. Omisión del cuerpo	Cuando no se dibuja el tronco	Perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo. Limitación intelectual.		
17. Omisión de las piernas *	Cuando no se dibujan las piernas	Muy inusual. Intensa angustia e inseguridad.		
18. Omisión de los brazos	Cuando no se dibujan los brazos	Ansiedad y culpa por conductas socialmente inaceptables que implican los brazos o las manos (robo, sexualidad, agresividad).		
19. Sombreado de la cara *	Sombreado deliberado de la cara. Un sombreado suave de la cara y las manos para representar el color de la piel no se computa..	Inusual. El sombreado total se observa en niños muy perturbados. Ansiedad, pobre concepto de sí mismo.		

20. Sombreado del cuerpo o partes de él	Sombrear directamente el cuerpo o bien hacerlo a través la ropa. Se puntúa si el cuerpo lo cubren excesivamente, o lo recargan de líneas ennegrecidas.	Ansiedad por el cuerpo bien por problemas de salud o por características específicas del mismo: grosor, altura, manchas...		
21. Sombreado de las extremidades	Cuando sombrean las extremidades del dibujo (brazos, piernas) bien directamente con un sombreado ennegrecido o recargando en exceso esas partes, a través de ropas, etc.	Brazos: Sentimientos de culpa por actividades que se realizan con los brazos: pegar, robar, escribir. Piernas: Ansiedad por el tamaño o preocupación por los impulsos sexuales.		
22. Borrado intenso o 2ª tentativa	Borrar todo o gran arte del dibujo de forma intensa, o realizar un 2º intento en otro lado del papel, con o sin borrar el primer intento.	Insatisfacción personal y sentido crítico. Impulsividad, baja tolerancia a la frustración.		
Indicadores a partir de 7 años				
23. Cabeza grande *	La cabeza ocupa más de la mitad del tronco.	Preocupación por lo que les pasa por la cabeza: problemas familiares, sociales, escolares...		
24. Ojos vacíos *	Se hacen círculos vacíos, ojos en blanco, para representar los ojos.	Negación de la realidad, temor a situaciones presentes. Limitación intelectual.		
25. Ojos bizcos	Ambos ojos desviados o vueltos hacia dentro.	Hostilidad hacia los demás, ira, rebeldía.		
26. Mirada de reojo	Los ojos miran de reojo	Susplicia y recelo. Ansiedad y alerta a lo que ocurre a su alrededor por temor de las consecuencias		
27. Manos amputadas	En ambos brazos faltan las manos y dedos, como si a partir de la muñeca hubiera sido amputada.	Sentimientos de inadecuación o culpa por no actuar correctamente.		
28. Brazos cortos *	Cuando la punta de los dedos está por encima la cintura.	Tendencia al retraimiento, y a la inhibición de los impulsos. Dificultades en relaciones sociales.		
29. Brazos largos	Brazos excesivamente largos que por su longitud pueden llegar al menos hasta las rodillas o donde éstas deberían estar.	Inclusión agresiva en el ambiente. Necesidad de contacto y relación, pero inadecuada.		
30. Uñas	Dibujan uñas en una o ambas manos.	Agresión indirecta con formas aparentemente socializadas.		

31. Características sexuales manifestadas y/o enfatizadas	Se dibuja o se enfatiza el pene, la vagina, el pecho, las nalgas... a través de una línea espesa, reforzada, remarcando-exagerando los detalles o formas de estas zonas.	Perturbados. Angustia por el cuerpo. Pobre control de impulsos. Niños abusados sexualmente y/o que solicitan información sexual. Provocación en la conducta social.		
32. Transparencias	Transparencias que atraviesan grandes partes del cuerpo o las extremidades..	Inmadurez, impulsividad, conducta actuadora. Conflicto en relación al área sombreada.		
33. Sombreado de los ojos *	Se somborean los ojos, bien mediante gafas oscuras, o sombreándolos directamente en exceso.	Inusual, negación. Ansiedad por actividades relacionadas con la función de ver: leer, observar conductas de adultos o niños...		
34. Omisión de los pies	Cuando no se dibujan los pies	Extrema inseguridad. Sentimiento de no tener base, de no tener contención y de estar en el aire. Necesidad de apoyo.		
Indicadores a partir de 9 años				
35. Omisión de la nariz	Cuando no se dibuja la nariz	Timidez, retraimiento, ausencia de agresividad manifiesta. Sentimiento de inmovilidad, indefensión y/o de poca masculinidad.		
36. Omisión del cuello	Cuando no se dibuja el cuello	Inmadurez e impulsividad. Dificultad para controlar los impulsos.		
Número de Indicadores en cada figura				
TOTAL INDICADORES				

(1) Se hace una breve descripción de cada indicador. Para corregir ver el Manual de corrección de Indicadores Emocionales

P = presencia del indicador; FM: Figura masculina; FF: figura femenina.

* Indicadores que se han observado "siempre" en sujetos con problemas intelectuales, aunque también aparecen en sujetos con problemas emocionales.

**TABLA 25. NÚMERO DE INDICADORES EN AMBAS FIGURAS
PARA VARONES Y MUJERES**

Edad	Número de Indicadores Emocionales⁽¹⁾ Percentil 85	Número de Indicadores Emocionales⁽²⁾ Centil 95
5 años	3	4
6 años	3	4
7 años	5	6
8 años	5	6
9 años	5	6
10 años	5	7
11 años	6	7
12 años	6	8

⁽¹⁾ Número de Indicadores Emocionales que permiten considerar con alto nivel de probabilidad la existencia de problemas emocionales en un sujeto.

⁽²⁾ Número de Indicadores Emocionales que confirman la existencia de problemas emocionales en un sujeto.

9. BAREMOS PARA EL SCREENING DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL

TABLA 26. TRANSFORMACIÓN DE PUNTUACIONES DIRECTAS EN PERCENTILES EN EL SPCI TOTAL

Puntuaciones Percentiles	Puntuaciones Directas
99	14
95	8
90	5
85	4
80	3
75	2
70	2
65	1
60	1
55	1
50	0
40	0
30	0
20	0
10	0
1	0
N	1228
M	1,65
DT	2,90

10. BAREMOS DEL TEST DE RAVEN PARA VARONES Y MUJERES DE 5 A 12 AÑOS

TABLA 27. PERCENTILES CORRESPONDIENTES A LAS PUNTUACIONES DIRECTAS EN EL TEST DE RAVEN PARA VARONES Y MUJERES

Percentil	Edad						
	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12
100	34	35	36	36	54	55	57
95	29	33	34	35	51	53	54
90	27	32	33	34	50	51	52
85	26	30	32	34	48	50	52
80	24	29	32	34	47	49	51
75	23	29	31	33	46	48	50
70	22	28	31	33	45	48	50
65	21	27	30	32	44	47	49
60	20	27	30	31	43	47	49
55	20	26	29	31	41	46	48
50	19	26	28	31	40	45	48
45	19	26	28	30	40	44	48
40	18	25	27	29	39	44	46
35	17	25	27	28	39	42	45
30	16	24	25	28	37	42	44
25	16	23	24	27	36	41	43
20	15	21	23	26	35	39	43
15	15	20	22	25	33	38	41
10	14	17	20	23	31	36	38
5	12	15	18	20	18	33	35
1	6	13	12	12	9	29	17

11. BIBLIOGRAFÍA

- Abell, S.C., Wood, W., y Liebman, S. J. (2001). Children's human figure drawings as measures of intelligence: The comparative validity of three scoring systems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 19(3), 204-215.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (1999). *Mental health practitioners's guide for the Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA)*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington
- Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1993). Diagnóstico, taxonomía y evaluación. En T. H. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Psicopatología infantil* (pp. 75-94). Barcelona: Martínez Roca. (Original de 1989).
- Aiken, L. R. (2003). Inventarios de personalidad. En L. R. Aiken (Ed.), *Tests psicológicos y evaluación* (11ª ed., pp. 387-411). México: Pearson Educación.
- Aldridge, J., Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Orbach, Y., Esplin, P.W., y Bowler, L. (2004). Using a Human Figure Drawing to Elicit Information From Alleged Victims of Child Sexual Abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (2), 304-316.
- Angold, A., y Fisher, P. W. (1999). Interviewer-Based Interviews. En D. Shaffer, C. P. Lucas y J. Richters (Eds.), *Diagnostic assessment in Child and Adolescent Psychopathology* (pp. 34-64). Nueva York: The Guilford Press.
- Aubin, H. G. (1974). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona. Laia
- Ayala, C., y Galve, J. L. (2001). Variables afectivo-motivacionales. En C. Ayala y J. L. Galve (Eds.), *Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. (pp. 237-280). Madrid: CEPE.
- Barnes, E. (1892). «A Study of Children's Drawings». *Pedagogic Seminaire*. V. 2.
- Barros, M.C., e Ison, M.S. (2002) Children's behavioral disorders: Developmental and emotional indicators in the human figure drawing test. *Revista Interamericana de Psicología*, 36 (1-2), 279-298.
- Bellack, L. (1949). *Test de Apercepción Infantil (CAT)*. Buenos Aires. Paidós.
- Bellack, L. (1957). «Freud y las técnicas proyectivas». *Revista de psicología general y aplicada*. V. 12.

- Bragado, C., Bersabé, R., y Carrasco, I. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 11, 939-956.
- Burk, F. (1902). «The Genetic versus the logical Order in drawing». *Pedagogic Seminaire*. V. 9. pp. 296 ss.
- Buck, J.N. (1995). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo*. HTP. México: Manual Moderno. (trabajo original publicado en 1992).
- Caligor, L. (1960). *Nueva interpretación Psicológica de Dibujos de la Figura Humana*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Caro, I. (2001). *Género y Salud Mental*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cid Rodríguez, M.J. (2002). *Las técnicas proyectivas gráficas. El test del árbol en el medio docente e investigador*. Granada: Editor Cid Rodríguez, M.J.
- Connell, A. y Goodman, S. (2002) The association between psychopathology in fathers versus mothers and children's internalizing and externalizing behavior problems. *Psychological Bulletin*, 128: 746-773.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Corman, L. (1971). *El test de los garabatos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Costello, E. J., Costello, A. J., Edelbrock, et al. (1988). Psychiatric disorders in pediatric primary care: prevalence and risk factors. *Arch Gen Psychiatry*, 45, 1107-1116.
- Costello, E., Comptom, S., Keeler, G. y Angold, A. (2003). Relationships between poverty and psychopathology. *JAMA*, 290: 20-23.
- Cova, F., Maganto, C. y Melipillán. (2005). Adversidad familiar y desarrollo de trastornos internalizados y externalizados en preadolescentes. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43 (1), 287-296
- Cova, F., Maganto, C. y Valdivia, M. (2005). Diferencias de género en psicopatología en la niñez: Hipótesis explicativas. *Revista Chilena de Pediatría*, 76, 4, 418-424
- Crawford, T., Cohen, P., Midlarsky, E. y Brook, J. (2001). Internalizing symptoms in adolescent: Gender differences in vulnerability to parental distress and discord. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 95-118.
- Cruz, M. (2005) *Psicodiagnóstico Infantil*. Sebastián: Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos
- Cruz, S.; Maganto, C. y Pérez, G. (2002). Giza Irudiaren Marrazkia: Heldutasun adierazleen datu normatiboak Euskal Autonomia Erkidegoan *Uztaro*, 42, 103-121.
- Debienne, M. C. (1979). *El dibujo en el niño*. Barcelona. Planeta.
- Decroly, O. (1912). «La psychologie du dessin». *Journal de Neurologie*. V. 17.

- Di Leo J. H. (1978). *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica*. Buenos Aires. Paidós.
- Dolto-Marette, F. (1948). «Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins d'enfants au cours de traitements psychothérapiques». *Psyché*. pp. 324-346.
- Duvorgel, B. (1981). *El dibujo en el niño*. Barcelona. Paidós.
- Ezpeleta, L. (2001). *La entrevista diagnóstica con niños y adolescentes*. Madrid: Síntesis.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., Kung, E.M. y Sullivan, T.N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 207-220.
- Fernández, A., y Luciano, M. C. (1996). Clasificación de las alteraciones psicológicas en la infancia. En M. C. Luciano (Ed.), *Manual de psicología clínica. Infancia y adolescencia*. (pp. 71-85). Valencia: Promolibro.
- Fontaine, R.G., Salzer Burks, V. y Dodge, K.A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, 14(1), 107-122.
- Fontaine, R.G., Salzer Burks, V. y Dodge, K.A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, 14(1), 107-122.
- Frank de Verthelyi, R., Baringoltz de Hirsch, S. (1984). *Identidad y vínculo en el test de las dos personas*. Buenos Aires. Paidós.
- Goodenough, F. (1926). *The measurement of Intelligence by drawings*. Nueva York. Yonkers World Book.
- Hammer, E.F. (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires. Paidós.
- Harria, D. (1963). *Children's drawings as a measure of intellectual maturity*. Londres. Hartcourt.
- Harrington, R. (2002). Affective Disorders. En M. Rutter y E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4ª ed., pp. 463-485). Oxford: Blackwell.
- Jarne, A., y Requena, E. (2000). Evolución de los conceptos en psicopatología. En A. Jarne y A. Talarn (Eds.), *Manual de psicopatología clínica* (pp. 53-74). Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer.
- Kamphaus, R. W., y Frick, P. J. (2000). Entrevistas estructuradas de diagnóstico. En R. W. Kamphaus y P. J. Frick (Eds.), *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente* (pp. 335-351). México: El Manual Moderno.
- Kann, R. y Hanna, F. (2002) Disruptive behavior disorders in children and adolescent. How do girls differ from boys? *Journal of Counseling Development*, 78: 267-74.
- Koppitz, M.E. (1984). *Psychological evaluation of human figure drawings by middle school pupils*. London: Grune & Stratton.
- KoppitzZ, M.E. (1974). *El dibujo de la figura humana en niños*. México. Guadalupe.

- Lachar, D. (1998). Observations of parents, teachers and children: contributions to the objective multidimensional assessment of youth. En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Clinical Psychology* (Vol. 4. Assessment, pp. 371-401). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Lamprecht, K. (1906). «Les dessins d'enfants comme source historique». *Bulletin de l'Academie Royale de Belgique*. V. 9 y 10.
- Lange, C. (1904). «Kunst und Spiel in ihrer erzieherischen Bedeutung». *Kind und Kunst*. V. 1.
- Lofthouse, N. (2002) Risk factors associated with the co-occurrence of externalizing and internalizing syndromes in middle childhood (Dissertacion doctoral, University of Indiana), Dissertation Abstract International, 62, AAI3024263
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires. Kapelusz
- Lowenfeld, V. y Lambert, B. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Luçart, G. (1984). *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. El grafismo en preescolar. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- Luçart, L. (1964). «Genèse du contrôle dans l'activité graphique». *Journal de Psychologie*. N. 2. pp. 143-156.
- Luçart, L. (1974). «Genèse des représentations Spatiales: La connaissance sensible des propriétés des formes par l'activité graphique». *Psychologie Scolaire*. V. 12. pp. 31-53.
- Luçart, L. y Wallon, H. (1963). «Entretiens sur le dessin de l'enfant». Cahiers du groupe française Minkowska.
- Lukens, H. (1896). «A Study of childrens Drawings in the Early Years». *Pedagogie Semanair*. V. 4. pp. 79 ss.
- Luquet, G.H. (1927). «Le réalisme intellectuel dans l'art primitive(II)». *Journal de Psychologie*. V. 24. pp. 888- 927.
- Luquet, G.H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona. Médico Técnica.
- Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the Human Figure*. Springfield. Thomas.
- Machover, K. (1974). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Bogotá. Cultural Colombiana.
- Maganto, C. (1988). La percepción de la Identidad a través de las Técnicas Proyectivas Infantiles. En : J. Crawford (Ed.): *Identidad: Norma y Diversidad*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial. Depósito Legal: SS-549-88. Págs. 241-257.
- Maganto, C. (1990). El dibujo como medio de conocimiento del niño y expresión de la personalidad. En: C. Maganto (Ed.): *Orientación e intervención psicológica del niño en la familia*. San Sebastián. Universidad del País Vasco. Cuadernos de Extensión Universitaria. Servicio Editorial. Depósito Legal: 508/90. Págs. 55-68.
- Maganto, C. (1997). Marrazkia nortasunaren adierazpen gisa. Aztertutako kasuak (El dibujo como expresión de la personalidad. Análisis de

- casos prácticos. *Hik Hasi*, 17, 37-41 y 48-52. ISSN: 1135-4690. Depósito Legal: SS-1001/95.
- Maganto, C. y Maganto J.M^a. (1988). El Test de Dibujo de un Animal como instrumento de evaluación madurativo-mental y emocional. En: I. Dendaluze (Ed.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid. Narcea. ISBN: 84-277-0838-6. Depósito Legal: M-40104-1988. Págs. 207-211.
- Maganto, C. y Maganto, J.M^a: (1990) *TDA. Test del Dibujo de un Animal*. Madrid. Seco-Olea. ISBN: 84-86362-20-X. Depósito Legal: M-5984-1990. N° de pág. 350.
- Maganto, C., Martínez, I., Etxeberria, J., Orbe, I (1995). Memoria del Proyecto de Investigación: *Análisis de la demanda, diagnóstico y tratamiento en la Unidad de Psiquiatría Infantil de Alava*. Vitoria. Presentado a la Viceconsejería de Sanidad del Gobierno Vasco. Departamento de Ordenación y Educación Sanitaria. Vitoria. N° de págs. 377.
- Matto, H. Ch. (2001). Investigating the clinical utility of the Draw-a-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance (DAP:SPED) projective test in assessment of high-risk youth. A measurement validation study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(7-A), 2920-26.
- Measham, T. y McDonough, R. (2003). *Clinical evaluation of School-aged Children: A structured approach to the Diagnosis of Child and Adolescent Mental Disorders* (2nd edition). Canadá: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com>
- Merrell, K. (1994) *Preschool Kindergarten behavior Scales (PKBS)*. Austin, Texas: PRO-ED.
- Moffitt, T., Caspi, A., Rutter, M. y Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. R., y Arthur, J. L. (1993). Delincuencia Juvenil. En T. H. Ollendick y M. Hersen (Eds.), *Psicopatología infantil* (pp. 232-256). Barcelona: Martínez Roca.
- Moos, R. H., McCoy, L., y Moos, B. S. 2000. Global assessment of functioning (GAF) ratings: determinants and role as predictors of one-year treatment outcomes. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 449-461.
- Morgenstern, S. (1937). *Psychoanalyse infantile. Symbolisme et valeur clinique des créations imaginatives chez l'enfant*. París. Denöel.
- Naglieri, J. (1988). *DAP: Draw a person: A quantitative Scoring System Manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Naglieri, J., McNeish, T., y Bardos, A. (1991). *DAP: SPED. Draw a person: Screening Procedure for Emotional Disturbance. Examiner's Manual*. Austin: Texas: Pro-Ed.
- Nicolau, R., Ezpeleta, L., Toro, J. y Martínez, E. (1999). Psiquiatría de la infancia y la adolescencia: evaluación psicopatológica. En A.

- Bulbena, G. Berrios y P. Fernández (Eds.), *Medición en Psiquiatría y Psicología Clínica* (pp. 395-412). Barcelona: Masson.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes: Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid: Médica Panamericana.
- Osterrieth, P. (1977). *El dibujo en el niño (Tomo 6 del Tratado de psicología del niño)*. Madrid. Morata.
- Prudhommeau, M.. (1948). «Les premières étapes du graphisme. Dessin et écriture chez l'enfant». *Enfance*. V. 2. pp. 117-125.
- Rambert, M. (1957). *La vida afectiva y moral del niño*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Raven, J. C. (1987; 1995). *Matrices progresivas*. Madrid: TEA.
- Ravin, R.L. (2001). Identification in human figure drawings. Determining projection with the Draw a Person Questionnaire. *Dissertation Abstracts international: section B: The sciences and Engineering*, 62 (6-B), 2963.
- Repp, A.C. y Horner, R.H. (2000). *Análisis funcional de problemas de conducta*. Madrid: Paraninfo.
- Rutter, M., Caspi, A. y Moffitt, T. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2003: 44, 1092-1115.
- Sattler, J.M. (1996) *Evaluación infantil*. México: El Manual Moderno.
- Schilder, P. (1935). *Image and appearance of the human body*. Londres: Kegan Paul, Trench Trubner and Co.
- Silva, F., y Moro, M. (1994). Evaluación conductual en niños y adolescentes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy* (pp. 715-742). Madrid: Pirámide.
- Ter-Laak, de Goede, Aleva, Van-Rijswijk (2005). The Draw-A-Person Test: An Indicator of Children's Cognitive and Socioemotional Adaptation? *Journal of Genetic Psychology*. 166 (1), 77-93.
- Van Hutton, V. (1994) *House-Tree-Person as Measure of Abuse in Children: A Quantitative Scoring System*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Wallon, H. (1951). *Le dessin de l'enfant*. París. P. U. F.
- Wechsler, S. (2000). *El diseño de la Figura Humana. Indicadores para niños/as de Brasil (2ª Edición)* Sao Paolo.
- Widlöcher, D. (1971). *Los dibujos de los niños*. Barcelona. Herder.
- Winnicott, D. (1971). *Clínica psicoanalítica infantil*. Buenos Aires. Horme.

12. ANEXOS

Anexo 1: DATU PSIKOSOZIALEI BURUZKO GALDEKETA

IDENTIFIKAZIORAKO DATUAK: HAURRA

Kodea..... Azterketa eguna.....

Izen-abizenak.....

1. Ikastetxea:

2. **Adina**...urteak eta hilabeteak (0702= 7 urte eta bi hilabete).....

3. **Sexua**

- 1 - Gizonezkoa.
- 2 - Emakumezkoa.

4. **Jaiolekua.**

- 1. Nafarroa.
- 2. EAE
- 3. Estatuko beste lurraldeak.
- 4.-Atzerria

5. **Ikasmaila**

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1. H. Hezkuntzako 3.a | 5. L. Hezkuntzako 4.a |
| 2. L. Hezkuntzako 1.a | 6. L. Hezkuntzako 5.a |
| 3. L. Hezkuntzako 2.a | 7. L. Hezkuntzako 6.a |
| 4. L. Hezkuntzako 3.a | |

6. **Anai-arreba kopurua.**

- 1. Seme-alaba bakarra.
- 2. Anai-arreba 1.
- 3. 2 anai-arreba edo gehiago

7. **Anai-arreben adina eta sexua:**

- 0. Ez dagokio
 - 1. Gizonezkoa
 - 2. Emakumezkoa
- Adina: arestian bezala.
- Adibidez: 10702 (7 urte eta 2 hilabeteko mutikoa da)
21110 (11 urte eta 10 hilabeteko neskatoa da)

8. Haurraren egoera etxean/familian.

9. Aita eta amarekin bizi da.
10. Aita edo amarekin bizi da, gurasoak bereizi edo dibortziatu direlako edota bietako bat kanpoan dagoelako.
11. Familia zabalarekin bizi da.
12. Guraso adoptiboekin bizi da.
13. Hartu duen familiarekin bizi da / Erakundea

IDENTIFIKAZIORAKO DATUAK: AITA

9. Adina.

1. 30 urtetik beherakoa.
2. 31-40 urte artekoa.
3. 41-50 urte artekoa.
4. 50 urtetik gorakoa.

10. Aitaren jaiolekua

1. Nafarroa.
2. EAE
3. Estatuko beste lurraldeak.
4. -Atzerria

11. Lan egoera.

1. Lanean.
2. Langabea.
3. Lan ezintasuna
4. Erretiroa.
5. Aita hilik edo kanpoan dago
6. Etxeko lanak

12. Lanbidea.

1. .
- 2.
- 3.
- 4.

IDENTIFIKAZIORAKO DATUAK: AMA.

13. Adina.

14. Amaren jaiolekua

1. Nafarroa.
2. EAE
3. Estatuko beste lurraldeak.
4. -Atzerria.

15. Amaren jaiolekua

1. Nafarroa.
2. EAE
3. Estatuko beste lurraldeak.
- 4.-Atzerria

16. Lan egoera.

1. Lanean.
2. Langabea.
3. Lan ezintasuna
4. Erretiroa.
5. Ama hilik edo kanpoan dago
6. Etxeko lanak.

17. Lanbidea.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ARAZOAK FAMILIAN ETA HAURRAREN ARAZOAK.

Ondoko ezaugarri hauetako bat duen familiari familia arazoduna esaten zaio: familia desegituratuak; diru, osasun edo lan arazoek jota estu eta larri bizi diren familiak; indarkeria etxe barnean duten familiak; seme-alabez behar bezala arduratzen ez diren familiak; arazo psikologiko larriak dituzten familiak eta abar.

<u>Familia</u>	BAI	EZ
Arazoak		
Tratamendua behar du		
Tratamenduan dago		
<u>Haurra</u>	BAI	EZ
Tratamendua behar du		
Tratamenduan dago		

AURREKARI PERTSONALAK:

Arazoak:	4 urte arte BAI - EZ	6 urtetik aurrera Bete lagin klinikoetan eta subklinikoetan BAI - EZ
Elikadura		
Esfinter kontrola		
Loa		
Hizkuntza		
Gaixotasunak Esan zeintzuk:		
Bestelako arazoak		

ESKOLA ERRENDIMENDUA- IRAKASLEA

- 1: Oso apala, zailtasun askorekin
 2: Apala, zailtasunekin, arazoekin
 3: Normala, egokia
 4: Altua, ona, gehienak baino hobea
 5: Oso altua, oso ona, bikaina

ESKOLA ERRENDIMENDUA		1	2	3	4	5
	Orokorra					
	Hizkuntza					
	Zenbakiak					
Adimen Orokorra						
	Eskolakoa					
	Adiskideak					
	Irakasleak					
Maila errepikatu du		BAI		EZ		
Laguntza taldeetan aritza		BAI		EZ		
Badu Egokitzapen Kurrikularra (ACI)		BAI		EZ		

Oharrak	
---------	--

DIAGNOSTIKOA (Orientatzailea)	
---	--

Ikaslearen kategoria (Orientatzailea)	1.- Normala 2.- Subklinikoa 3.- klinikoa
---	--

Anexo 2: MARRAZKIA EGITEKO ARGIBIDEAK

Giza irudiaren bi marrazkiak aplikatuko dira eta taldean aplikatzekotan ondorengo argibideak jarraituko dira.

Banatu hurrei paperezko orri bat, 2 zenbakiko arkatz bat eta borragoma bat. Esaiezue haur guztiei hauek bezalako edo antzeko esaldiak:

- a) “Izena, abizena eta 1 zenbakia idatziko duzue. (Horrela, jakinen dugu lehenbiziko marrazkia dela). Haurrek ez badakite idazten, profesionalek egingen dute aplikazioaren aurretik edo ondotik”.
- b) “Den denok isilik egon beharko duzue. Inork ere ez du ozenki hitz egingen, ezta galderarik egiteko ere. Inork galderarik egin nahi izanez gero, eskua altxatuko du. Gu bere tokiraino joan, guri apal-apal galdetu eta erantzuna emanen diogu”.
- c) “Eman buelta paperari eta alde horretan egingen duzue nik esanen dizuedan marrazki bat”.

Denok erne egon. Orain esanen baitizuet zein marrazki egin behar duzuen:

“GIZA IRUDI BAT MARRAZTUKO DUZUE. Marrazkia bukatzean, jarriko diozue izen asmatu bat eta adina”.

Dena bukatzerakoan, eskua altxatu eta guk marrazkia bilduko dugu.

Haur txikiak badira, hauxe esanen diezue:

“PERTSONA BAT MARRAZTUKO DUZUE”, edo bestela: MUTIKO EDO NESKATO BAT, GIZON EDO EMAKUME BAT MARRAZTUKO DUZUE. Bukatzean, eskua altxatu eta zuen tokira joanen gara”

Marrazkia biltzera joatean, eskatu hurrei marraztu duen pertsonaren izena asmatzeko eta izen asmatu hori eta adina jartzeko. Profesionalak idatziko du.

Baten batek marrazkia bukatu eta monigote bat, lau marrekin egindako irudi bat edo buru bat, edota giza irudia ez den beste gauzaren bat marraztu badu, esan behar zaio giza irudia OSORIK egin behar duela, benetako edo egiazko pertsonak bezala.

Denek bukatzerakoan, paperezko beste orria eman eta hauxe esanen zaie.

“Berriz ere atzean izena eta abizena idatziko duzue eta 2 zenbakia ere bai”:

“ORAIN GIZA IRUDI BAT/PERTSONA BAT MARRAZTUKO DUZUE, BAINA EZ SEXU BEREKOA”. Hau da, lehenago neska izan bada, orain mutila, eta lehenbiziko hori mutila izan bada, neska bat marraztuko duzue.

Gogoratu, ez duzuela ozenki hitz egin edo galdetu behar. Marrazkia bukatzean, marraztutako irudiaren izena eta adina idazti, eta ondoren altxa eskua eta guk bilduko dugu.

Marrazkiak bildu eta begiratu behar da ea denek izena eta abizena idatzi duten, hala nola ea zein marrazki den lehenbizikoa eta zein bigarrena.

Anexo 3. HAURTZARORAKO JOKAERA ARAZOEN SCREENING-A

IRAKASLE/ORIENTATZAILEAREN DATU BILKETA	0	1	2
PORTAERA EZAUGARRIAK	Ezer ez	Nahiko: Tendentzia dauka	Asko
1. Uzkurra, inhibitua, isolatua, nahiago du bakarrik egotea, isila, ez gogotsua: bakartia .			
2. Minak izaten ditu, buruko minak, sabeleko mina, ez da eskolara etortzen gaixo egoten delako...: somatizazioa .			
3. Antsietate handikoa, urduria, beldurtia, dudatsua, mesfidatia, kezkatia,...: antsietatea .			
4. Ez da harremanetarako trebea, infantila, menpekoa, uste du besteak baino gutxiago dela, ez da besteen gogokoa, haur txikiagoak nahiago ditu, autoestimu apala...: mendekotasuna .			
5. Arazoak pentsamenduan, arraroa, katalogatzeko zaila, pentsamendu arraroak, hizketa ulergaitza, atipikoa: pentsamendu arazoak .			
6. Arreta arazoak, kontzentrazioarik eza, arreta erraz galtzen du eta ez da gelditzen, mugitua,: arreta – hiperaktibitatea .			
7. Bazterrak nahasten ditu, portaera txarra, gezurrak, piper egiten du, kontra egiten du, ikasgelan lanak ematen ditu, atentzioa ematen du: jokaera aztoratzailea			
8. Ez du ikasten, ez du eskolako lanik egiten, ez du lan egiten, alferra da, ez du motibazioarik, ez zaio eskola-lana interesatzen: errendimendu akademikoa .			
9. Tristeia, depresioa, buru makur, gauza guztiek aspertzen dute, gogogabea, negartia: depresioa .			
10. Oso oldarkorra eta bortitza da, gogorra, harroputza, ankerra, besteak jo eta kolpatzen ditu, burlatia, mehatxagarria, lapurra agresibitatea .			
11. Orokorrean, haurrak arazoak ditu: jokaeraren arazoen maila orokorra .			