



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

**“EVALUACIÓN COMPARATIVA DE INDICADORES EMOCIONALES GRÁFICOS EN
NIÑOS Y NIÑAS QUE CURSAN EL NIVEL DE TRANSICIÓN II EN DOS
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES QUE DIFIEREN EN ESTRATO
SOCIOECONÓMICO Y TIPO DE ADMINISTRACIÓN”**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA
Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales

Licenciada: Antares Javiera Galdames Ramírez

Académico patrocinante: Hugo Torres Contreras

Académico guía: Ruth Weinstein Aranda

Resumen

La presente investigación corresponde a un estudio transversal, descriptivo y exploratorio cuyo objetivo buscó dilucidar la existencia de diferencias en la presencia de indicadores emocionales entre niños y niñas entre 5 y 6 años pertenecientes a establecimientos educativos con diferencias socioeconómicas y por tipo de administración. Esta memoria se enmarca dentro de un FONDECYT de carácter longitudinal, por lo cual, se utilizaron los dibujos de 48 participantes, niños y niñas, quienes cursaban el nivel de transición II. En el colegio "A" de administración municipal, participaron 10 hombres y 14 mujeres. Por otra parte, en el colegio "B" de administración particular, participaron 12 hombres y 12 mujeres.

Ya que los dibujos utilizados fueron de animales (hormiga y lagartija), el test en el que está basada la evaluación es el Test del Dibujo Animal, propuesto por Maganto (1986). Las categorías de indicadores emocionales a indagar según la atingencia a las temáticas a evaluar fueron: Tamaño, Ubicación, Presión del trazo, Ambiente, Uso de color y Adición de personajes. Estos se dividieron en 21 indicadores específicos que fueron identificados en los dibujos.

Finalmente, respecto a los resultados se cumplió la hipótesis de que existen diferencias en el estado emocional, según los indicadores emocionales evaluados, entre ambos colegios según el estrato socioeconómico y tipo de administración económica de los colegios, también se encontraron diferencias por género tanto dentro de cada establecimiento como entre los mismos, así como diferencias por animal vertebrado/invertebrado.

Palabras clave: Indicadores gráficos, Contexto socioeconómico, Estado emocional, Primera infancia.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a los niños y niñas que fueron partícipes en esta investigación a través de sus dibujos y disposición dentro las actividades que permitieron llevar a delante esta investigación.

A mis amistades, quienes han permanecido a mi lado durante este proceso, escuchándome, dándome ánimo y contención aun cuando el escenario se veía difícil.

También quería agradecer a la profesora Ruth Weinstein por aceptar ser mi profesora guía respecto de la memoria a principios del cuarto año de pre grado, con bastante anticipación y fue ella quien hizo el contacto con Hugo por el cual terminé trabajando en el FONDECYT.

Agradecer también al profesor Felipe Gálvez, que se ha convertido en el puente entre mis procesos de finalización y la nueva etapa en la que me enfrasco durante el próximo año, estudiando un diplomado en terapia familiar sistémica en Italia.

También agradecer a Hugo Torres, docente que me acogió en diciembre del año pasado como tesista en el FONDECYT Regular 1140812 (Observar y preguntar: evolución de habilidades de pensamiento científico durante el primer y segundo nivel de transición) del cual es el investigador responsable, a pesar de no ser del departamento de psicología, quien también ha sido mi gran guía académico durante este periodo.

Finalmente agradecer a mi familia, a mi madre y a mi padre por haber modificado sus vidas por que la mía vaya bien, por apoyarme ciegamente y darme los ánimos necesarios, así como los hábitos de estudios que son los que me han permitido terminar mi carrera en el tiempo que se debe.

Índice

	Página
I. Introducción	6.
II. Marco Teórico	8.
1. Primera Infancia.....	8.
2. Desarrollo emocional en niños y niñas.....	12.
3. Herramientas de medición: Pruebas proyectivas gráficas.	16.
4. Contexto socioeconómico	22.
III. Problematicación	27.
IV. Objetivos e Hipótesis	27.
1. Objetivo General.....	27.
2. Objetivos Específicos e Hipótesis.....	28.
V. Metodología	29.
1. Enmarque de la investigación original.....	29.
2. Diseño y Participantes.....	29.
3. Procedimiento	30.
4. Instrumento de recolección.....	31.
5. Instrumento de medición.....	31.
6. Tabla n.1.....	32.
VI. Resultados	33.
1. Tamaño	33.
1.1. Colegio “A”	33.
1.2. Colegio “B”	36.

2. Ubicación.....	39.
2.1. Colegio "A"	39.
2.2. Colegio "B"	41.
3. Presión del trazo	44.
3.1. Colegio "A"	44.
3.2. Colegio "B"	46.
4. Ambiente.....	50.
4.1. Colegio "A"	50.
4.2. Colegio "B"	52.
5. Uso de Color.....	56.
5.1. Colegio "A"	56.
5.2. Colegio "B"	59.
6. Adición de Personajes.....	62.
6.1. Colegio "A"	62.
6.2. Colegio "B"	64.
VII. Discusion y Conclusión.....	68.
VIII. Bibliografía	73.

I. Introducción

Los primeros años de la vida son un periodo clave para el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento (Colclough, Packer, & Motivans, 2005). Cuando somos niños no tenemos la capacidad de pensar en el concepto del “sí mismo”. La habilidad para apreciar el hecho de que somos un niño o una niña, un hijo o una hija, emerge gradualmente durante los primeros años de nuestras vidas, como la capacidad de evaluar esas características. Inicialmente no tenemos la noción del valor de uno mismo ni la consciencia de nuestras propensiones para ser evaluadas. La creencia de ser un niño malo, una mala hija, un mal lector o un corredor rápido también emergen durante el desarrollo, como adquirir la habilidad para experimentar reacciones afectivas como el orgullo o la pena (Harter, 1988). Los niños y niñas no sólo desarrollan estrategias y capacidades adecuadas a través de rangos de afectos que conocen, si no también aprenden desde la experiencia emocional para enfrentar las distintas situaciones de la vida (Jadue, 2002). Y, tal como Maganto (2006) se refiere las personas, no podemos separar los aspectos intelectuales de las emociones, ya que están íntimamente relacionados. Es justamente a través del dibujo, que el niño o niña logra expresar su estado psicológico y bienestar emocional, siendo a la vez un medio de socialización, los niños y niñas muchas veces pueden decir lo que sienten, ya que el dibujar les permite tener relación entre su mundo interno y su mundo externo (Rozo, Villegas & González, 2015). Según los estudios de Jadue (2002), hoy por hoy en Chile existen muchos estudiantes que presentan bajos resultados académicos y perturbaciones tanto conductuales como emocionales, muchos de ellos no reciben ayuda profesional ni dentro ni fuera de los establecimientos.

Por lo tanto, estos problemas se deben entender como una responsabilidad compartida y no como una carga particular del individuo, afectando no sólo a estos y estas estudiantes cuando no son tratados, sino que también a los y las docentes al momento de enseñar, y a sus otros y otras compañeras. Finalmente, es el sistema dentro del establecimiento el que funciona deficientemente y este se encuentra dentro de un sistema educacional y político-económico más amplio y con responsabilidad directa en el niño o niña particular. En esta memoria de título, se utiliza la teoría ecológica del ser humano, entendiendo que el desarrollo de los niños y niñas se modula por las interacciones que tiene en sus entornos cercanos y cómo el niño o niña vivencia estos ambientes; por lo tanto, su desarrollo no se ve sólo influenciado por su entorno

sociocultural específico, sino, que también, por el sistema sociopolítico imperante (Bronfenbrenner, 1979, citado en Goldstein, 2008). Por lo anteriormente mencionado, la presente memoria de título, la cual se enmarca dentro del proyecto FONDECYT Regular 1140812 (Observar y preguntar: evolución de habilidades de pensamiento científico durante el primer y segundo nivel de transición), tiene por objetivo general analizar y comparar indicadores emocionales a través de dibujos de niños y niñas que cursan nivel de transición 2 en distintos establecimientos educacionales, que difieren según estrato socioeconómico y tipo de administración. Esta memoria utiliza una metodología mixta de investigación, y tiene un carácter descriptivo y exploratorio, ya que, si bien existen estudios que utilizan los indicadores emocionales gráficos en Chile, por lo general, estos están asociados a víctimas de agresiones sexuales, y no a evaluar estados emocionales por ejemplo según estratos socioeconómicos o diversidades contextuales, por lo que se recomienda seguir utilizando estas metodologías y así darle más énfasis al desarrollo emocional de nuestros niños y niñas.

II. Marco teórico

1. Primera infancia

Por lo general, al hablar de infancia se piensa en una etapa de descubrimiento, exploración, dependencia familiar, poca responsabilidad y predominio de juegos y dibujos (Oros, 2009). Por lo tanto, existe un consenso general acerca de la importancia sobre los estudios de la infancia temprana, así como de que este periodo abarca hasta los seis años de edad (Schneider et al., 2009). Cohen (1994) por su parte también se refiere a que el aprendizaje comienza al nacer, mientras que el desarrollo comienza poco después de la concepción. La buena salud y la nutrición de la madre son premisas básicas para un desarrollo saludable.

El modelo más conocido sobre desarrollo de la niñez es el de Piaget (1969). Sus cuatro etapas originales sobre el desarrollo de la niñez se enfocan en el desarrollo del pensamiento abstracto en la transición hacia la adultez (Olson & Filson, 2009). Baskale (2009) en sus estudios sobre Piaget, se refiere a la etapa pre operacional como un periodo donde los niños y niñas aún no acaban su desarrollo cognitivo. Ellos adquieren los conceptos básicos y la habilidad de pensar, también por imitación, investigación, haciendo preguntas, comparando y preguntando acerca de las cosas que les rodean. Los niños y niñas pueden hacer visibles sus conflictos internos a través del juego simbólico, así como aprender conceptos más rápidamente mientras hacen actividades por sí mismos. Según Olson y Filson (2009) estos niveles fueron criticados porque muchas veces se generalizaban sus métodos de evaluación hacia otros dominios del desarrollo. De todas formas, incluso Piaget más tarde en su carrera rechazó firmemente las etapas viéndolas simplemente como un aparato heurístico. Incluso si las personas no pueden ser claramente etiquetada dentro de un estadio operacional concreto o formal, el modelo ha ayudado a profesores, desarrolladores de currículum, escritores de libros y padres y madres para entender mejor por qué los niños a veces no comprenden lo que parece un concepto simple. Piaget nos ayudó a entender y escuchar a los niños y niñas, la forma en cómo conciben el mundo y a tener paciencia con ellos cuando dicen o hacen cosas que muchas veces pueden parecer ilógicas para los adultos (Olson & Filson, 2009).

Por su parte, Vygostky propuso que los niños jóvenes aprenden mediante interacciones con otras personas en su mundo social inmediato, todo lo que aprenden es teñido por las expectativas y normas del contexto social y cultural específico en el que

ellos están situados (Vygotsky, 1978, citado en Goldstein, 2008). Según Ivic (1994), Vygostky tuvo una idea visionaria para la época acerca de la sociabilización temprana del niño, que lo llevó hacia la construcción de su teoría sobre el desarrollo infantil. Vygotsky se refirió en 1932 a que mientras el niño o niña realiza actividades mediadas con sus pares y/o con adultos, se puede decir que absolutamente todo en el comportamiento del niño o niña es mediado por las relaciones sociales. De hecho, según la idea de Vygotsky (1892, citado en Ivic, 1994) la relación de un niño o niña con la realidad comienza junto con el inicio de sus relaciones sociales, por lo tanto, podríamos decir que un recién nacido estará en el más alto grado como “ser” social debido a la cantidad y calidad de sus interacciones con los otros. Siguiendo la línea del mismo autor, para el desarrollo de los niños, especialmente en infancia temprana, el factor más importante es la interacción asimétrica, es decir, la interacción con adultos que son portadores de todos los mensajes de la cultura. En este tipo de interacción, el rol esencial es llevado a cabo por signos y sistemas semióticos los cuales, en su propósito inicial, desde un punto de vista genético ayudan a la comunicación y después individuación, cuando ellos comienzan a usarse como herramientas para la organización y control individual del comportamiento. Ese sería el punto central de la concepción de Vygotsky sobre la interacción social, jugando un rol formativo, teniendo una función constructiva en el desarrollo de los niños y niñas. En otras palabras, ciertos tipos de funciones mentales importantes como la atención, la memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual y las emociones complejas no pueden emerger y tomar forma en el proceso del desarrollo sin la asistencia constructiva de las interacciones sociales (Ivic, 1994). De hecho, la teoría desarrollada por Vygotsky sigue estando vigente hasta el día de hoy y es usada dentro de los distintos programas educacionales a través del mundo. Para Stoltz, Piske, Freitas, D’Aroz y Machado (2015), quienes hace una comparación entre las teorías de Piaget y Vygotsky, el ambiente tiene fundamental importancia en los estudios sobre desarrollo infantil. Para Piaget, la importancia del ambiente se expresa en las interacciones al momento de establecer el proceso de pensar y construir la inteligencia. Por otro lado, para Vygotsky el ambiente aparece como una condición para entablar influencias sociales que revelan y contribuyen a la construcción histórica de los aspectos subjetivos de los sujetos.

Según la OMS (2011), dentro de la primera infancia el desarrollo de las capacidades emerge gradualmente en distintas áreas como la sensorial-motor, el área física, el área cognitiva, el área del lenguaje y el área socioemocional. El desarrollo, por tanto, depende

de funciones y estructuras en el desarrollo de la arquitectura del cerebro y que dura hasta el tercer año de vida. Distintos factores ambientales y biológicos pueden afectar a largo plazo la estructura y funcionalidad del cerebro. Por lo tanto, una nutrición óptima de la madre y del niño, una maternidad sana y la calidad de la interacción con los progenitores son factores que afectan significativamente el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas (OMS, 2011). Finch y colaboradores (2016) también se refieren a que las experiencias y la correcta estimulación durante la infancia temprana tiene efectos a largo plazo en el desarrollo del cerebro, desarrollo cognitivo y socioemocional, que influirán en el rendimiento de los niños y niñas en la escuela. El periodo pre escolar es el momento donde los niños y niñas crean hábitos que continuarán en la adultez (Başkale, Bahar, Başer, & Ari, 2009). Por su parte Fernández y Landazabal (2004) se refieren a que una dinámica socioafectiva positiva dentro de la sala de clases puede tener un peso importante no sólo en los procesos de socialización, sino que en el desarrollo cognitivo y también en el afectivo-emocional de los y las infantes.

Justamente desde una perspectiva cerebral el periodo desde la concepción hasta los primeros años de edad es donde existen mayores oportunidades y riesgos para hacer la diferencia en la vida de un niño o niña, ya que el desarrollo afectivo, cognitivo y social del cerebro es mucho más veloz (OMS, 2011). En el nacimiento, el cerebro humano aún no está organizado por completo, y la maduración de las estructuras se da como un proceso activo a través de la infancia, ya que el desarrollo del cerebro ocurre en determinadas etapas para cada función de forma que va creciendo y perfeccionando las conexiones neuronales. De hecho, la formación y refuerzo de las conexiones neuronales son las claves del desarrollo cerebral temprano, particularmente en el periodo crítico desde el nacimiento hasta los 3 años de edad, que es cuando se forman el 90% de las sinapsis. Unas buenas conexiones de redes neuronales en el cerebro humano dependen de interacciones específicas con otras neuronas compañeras y el ambiente influye en los cambios del cerebro junto con la edad, pero siempre dependiendo de la etapa en la que el niño o la niña se encuentre (Schneider et al., 2009). De hecho, altos niveles de adversidad y estrés durante la infancia temprana afectan la estructura del cerebro, junto con otros órganos y al manejo del estrés, estableciendo umbrales relativamente bajos de tolerancia, los cuales se activan a lo largo de la vida; de este modo, el riesgo de enfermedades por estrés y deterioro cognitivo en la adultez aumenta junto al pasar de los años (OMS, 2011).

Alejándose un poco de las bases neuronales, Duek (2010) plantea que a pesar de los diversos estudios acerca de la infancia como proceso, es inevitable complejizar las características de los niños y las niñas y la forma de acceder a los distintos repertorios de conocimiento acerca de los mismos, es decir, aparece el contexto, los lazos de sociabilidad, las trayectorias sociales y educativas, los procesos de aprendizaje y relación con el mundo. Por este motivo, no hay modo de abordar la infancia sin considerar las condiciones materiales y simbólicas que la hacen o no posible, haciendo a cada niño o niña un mundo propio distintivo y diferente del resto (Duek, 2010).

Siguiendo esta línea más social acerca de la concepción de primera infancia está Bronfenbrenner (1917-2005), quien es otro autor importante dentro de lo que a estudios sobre el desarrollo de la niñez se refiere. Es él quien propone su teoría ecológica del ser humano, en esta perspectiva el desarrollo de los niños está modulado por sus interacciones entre sus entornos cercanos y la forma que tanto el infante como sus cercanos viven sus vidas (Goldstein, 2008). Martínez y compañía ahondan un poco más al referirse a esta teoría como un estudio científico sobre la progresiva y mutua acomodación entre un ser humano en desarrollo, las propiedades cambiantes de los entornos cercanos en los que vive este ser humano, y cómo se ve afectado este proceso en función de la relación de esos entornos y los contextos más amplios en los que éstos se incluyen (Bronfenbrenner, 1979, citado en Martínez et al., 2014). Finalmente, de acuerdo con este modelo de Bronfenbrenner, el aprendizaje de los niños y niñas y su desarrollo son influenciados no sólo por su entorno sociocultural específico, sino también por el sistema sociopolítico más amplio en el que el entorno sociocultural está envuelto (Goldstein, 2008). En el apartado de contexto socioeconómico se ahondará más específicamente en la teoría de Bronfenbrenner. Finalmente, cada niño o niña en su desarrollo necesita oportunidades educacionales, acceso a buena salud, nutrición y seguridad, mientras los términos del desarrollo y el aprendizaje emergen en un proceso conjunto, el cual depende tanto de la calidad del mismo como del tipo de interacciones sociales y actividades que son mediadas por otros pares y adultos (Schneider et al., 2009).

2. Desarrollo emocional en niños

En la historia, poco se han considerado a las emociones como procesos relevantes del desarrollo, especialmente en el espacio educativo donde aspectos cognitivos e intelectuales han absorbido casi en forma exclusiva la atención de los investigadores (Oros, Manucci & Richaud-de Minzi, 2011). Lazarus (1994, citado en Cruz et al., 2014) define las emociones como el resultado de procesos de evaluación cognitiva acerca del contexto, recursos posibles y los tipos de afrontamientos a la situación, que son reacciones adaptativas ante objetivos cotidianos y que requieren una valoración de lo que pasa en cada momento.

Según Colclough y colaboradores, en sus estudios dentro de la UNESCO (2005), los orígenes del estudio de las emociones se remontan al interés por la psicología del desarrollo humano, disciplina medianamente contemporánea, remontándose aproximadamente 100 años atrás. Los primeros estudios se dieron con científicos estudiando a sus propios hijos en sus primeros años de vida, como Preyer, quien publica un libro al respecto en 1882, o incluso el mismo Darwin, quien también publica un libro sobre el tema en 1872. Y si bien se estudió de forma paralela el tema con focos en USA y Europa, el estudio de la psicología del desarrollo dio un vuelco al dividirse en tres grandes focos para 1960: la teoría psicoanalítica freudiana, la teoría conductista de Watson y la teoría constructivista piagetiana. Durante la segunda mitad del siglo XX, estas grandes teorías clásicas fueron dando paso a su vez a teorías más pequeñas, entremezclando y añadiendo conceptos entre las mismas. Algunas de ellas son, por ejemplo, el modelo etológico, el modelo de ciclo vital y el modelo ecológico, así como la incorporación de factores socioculturales a teorías con trayectoria como es la cognitiva.

Tanto la teoría psicoanalítica como la cognitiva han sido de vital importancia en el estudio del desarrollo humano, por lo tanto, en el desarrollo del ámbito afectivo. Mowbray (1974) hace una comparación inicial entre ambas, con lo cual expone que ambas teorías asumen que tanto estímulos externos como internos juegan un rol esencial en el desarrollo. En palabras simples, la teoría piagetiana enfatiza más en los estímulos externos mientras que el psicoanálisis en lo interno. Sin embargo, ambos asumen la necesidad de un ambiente favorable para satisfacer las necesidades primarias y la habilidad del infante para responder a este ambiente. Para la teoría piagetiana el afecto viene a proveer la fuerza detrás del comportamiento, por otro lado, la cognición provee la

estructura a través de la cual el afecto y otros aspectos del comportamiento son expresados. En la teoría psicoanalítica, el proceso afectivo e intelectual representan diferentes formas de descargar la tensión en el desarrollo. Ambas teorías se someten al crecimiento integral del niño y la niña, por lo tanto, para ambas es importante tanto la maduración biológica del infante como los estímulos externos del ambiente (Mowbray, 1974).

Bowlby (1995), se refiere a la teoría del apego ya como una conducta cibernética, es decir, que ciertas conductas buscan respuestas desde los otros cercanos como una función biológica. Por ejemplo, existe la indefensión que busca ser amparada por un ser protector y de qué forma influirá el que esta necesidad sea satisfecha o no. Incluso existen pruebas de cómo la conducta de apego se mantiene no solo en la niñez, sino que, a lo largo de la adolescencia y adultez del individuo, y que la misma depende en gran medida a las experiencias que tuvo dentro de su familia de origen o fuera de ella. Según Montenegro (1997), la teoría de los sistemas proviene de esta misma base, la cual busca examinar la estructura lógica de los sistemas y que la organización es el principio unificador de los mismos. Se define sistema como un conjunto de elementos relacionados entre sí y que están en constante interacción formando una totalidad. Los sistemas pueden ser abiertos o cerrados; sin embargo, las personas al ser seres biológicos, somos siempre sistemas abiertos, y así como los sistemas sociales, intercambiamos energía e información con otros sistemas. La familia también es un sistema abierto, que se compone de otros sub-sistemas (como el fraterno, conyugal, parental, entre otros), y que a veces contienen subsistemas individuales que están interactuando entre sí y con otros sistemas sociales.

La empatía es un componente que se ha estudiado ampliamente ligado al desarrollo emocional. Kalliopuska (1983), se refiere en su propio modelo teórico a la empatía como un proceso holístico en el organismo, un proceso kinestésico, psicológico y emocional, incluso distingue componentes afectivos. Los componentes motivacionales de la empatía consisten en comprender las necesidades y angustias de los otros, respetar sus vidas y ser consciente de las formas psicológicas y materiales para ayudar a esos otros en caso de que lo necesiten, es más, si la persona ayudada da una buena retroalimentación al respecto, se relaciona con mayor motivación para ayudar a otras personas en situaciones similares (Kalliopuska, 1992). Por su parte, Oros y Fontana (2015) se refieren a la empatía como un factor fundamental en el funcionamiento social, así como también la

reconocen como un aspecto importante en el desarrollo de competencias y habilidades sociales. Estas autoras observaron en su investigación que en niños alegres, simpáticos y agradecidos había una mayor facilidad para desplegar conductas sociales óptimas en sus interacciones. Esto podría ir de la mano con el auto concepto del niño o niña. Harter (1988) se refiere al concepto de “sí mismo” como algo que se construye gradualmente. Este proceso representa una compleja interacción entre las capacidades del desarrollo cognitivo y las relaciones con los familiares, pares y otras personas significativas, ayudando al niño a construir un auto-retrato de sí mismo (Harter, 1988).

Oros, Manucci y Richaud-de Minzi (2011) ponen atención especial en las emociones positivas y cómo influyen en el desarrollo de características y cualidades personales, muchas veces siendo útiles para afrontar la adversidad y la vida cotidiana, así como también influir positivamente en procesos intelectuales mediante la mejora de la resolución de problemas, la atención, flexibilidad cognitiva y funciones ejecutivas que favorecen el aprendizaje. Por otro lado, Greco, Morelato e Iso (2007) también desarrollaron estudios sobre las emociones positivas, refiriéndose a que estas provocan cambios en la actividad cognitiva, favoreciendo la construcción de recursos personales. Esta ampliación del pensamiento vuelve a la persona más creativa y aumenta el conocimiento de sí misma y de situaciones cotidianas, tornándose más resistente a las dificultades y más íntegra, experimentando a su vez nuevas emociones positivas, aumentando su salud y bienestar. Los mismos autores también relacionan las emociones positivas con el concepto de resiliencia, la cual definen como un proceso dinámico, que depende de factores internos y externos que al momento de interactuar con situaciones de riesgo hace posible hacer frente a las situaciones adversas. El inter-juego de estos mecanismos resulta en la posibilidad de una adaptación positiva y continuidad en el desarrollo (Morelato, 2005, citado en Greco, Morelato & Iso 2007). Una emoción positiva que creo importante mencionar nuevamente es la motivación, ya que, al existir una estrecha relación entre emoción y motivación, una conducta empapada de emoción se realiza con más vigor; por tanto, la emoción tiene la función de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia (Piqueras et al., 2009).

Por otro lado, creo necesario mencionar también el papel de las emociones negativas en el desarrollo emocional. La mayoría de los estudiantes que han presentado dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones negativas en su desarrollo emocional, así como en su desarrollo cognitivo y psicomotor (Jadue, 2002). Oros y

Fontana (2015) refuerzan la idea anterior, proponiendo que por lo general los problemas emocionales y de conducta son citados como efectos secundarios de los trastornos del aprendizaje.

Fernández y Landazabal (2004) en su revisión bibliográfica se refieren al concepto de regulación emocional definiéndola como una variable decisiva en el funcionamiento afectivo-social, como la capacidad de iniciar, mantener y modular la ocurrencia, intensidad y duración de los estados emociones, sus manifestaciones cognitivo-conductuales y los correlatos fisiológicos asociados; todo lo cual interactúa con la intensidad emocional a la hora de predecir la competencia general y la popularidad. Los resultados de la investigación de los mismos autores arrojan también la correlación entre sujetos con buena adaptación social con rasgos de personalidad positivos (emociones positivas) mencionados en este trabajo como estabilidad emocional, motivación por la tarea, empatía, entre otros; así como una correlación entre emociones negativas y conductas disruptivas (Fernández & Landazabal, 2004). Para cerrar este apartado volveré a citar las conclusiones de los resultados de Fernández y Landazabal (2004), quienes consideran que la edad de niños pre escolares que se desenvuelven en una dinámica socioafectiva positiva (dentro del aula) en la interacción con los iguales, tiene un papel importante en el desarrollo afectivo-emocional, tanto así como en el desarrollo cognitivo y los procesos de socialización.

3. Herramientas de medición: Pruebas proyectivas gráficas.

Los test proyectivos son pruebas que se utilizan generalmente en el diagnóstico dinámico de la personalidad, comenzaron a aparecer en la literatura científica cuando Carl Jung publica su test de asociación de palabras y continúa con diversos autores clásicos a lo largo del siglo XX (Gomila, 2006). El psicodiagnóstico, desde un punto de vista clínico, es un estudio profundo de la personalidad (García, 1993, Veccia, 2000, citados en Pérez & Pozzi, 2009). La evaluación psicológica es un proceso que va mucho más allá de la mera administración de pruebas o entrevistas (Blanco & Rojas, 2008). Por su parte, las pruebas proyectivas se suelen utilizar en el proceso diagnóstico para recopilar información, evaluar y planificar el tratamiento a seguir, o también, como batería inicial para ciertas psicopatologías. Pruebas que además deben ser acompañadas, por lo general, con entrevistas clínicas previas con él o la paciente, o en caso de ser menor de edad, con sus padres (Gomila, 2006). Su objetivo es la resolución de problemáticas o asignación de categorías diagnósticas (Saborio, 2005, citado en Blanco & Rojas, 2008). Al respecto, Gomila (2006) se refiere a los test proyectivos como favorecedores de la proyección de aspectos tanto conscientes como inconscientes vinculados a la normalidad y a la patología. Para el psicodiagnóstico el sujeto es el universo de estudio, una subjetividad singular, por tanto, las unidades a analizar son aquellos segmentos conductuales que puedan ser indagadas con el objetivo de comprender esa subjetividad desde la cual son producidos, ya sea en respuesta a un test, una temática lúdica, presentación gráfica, entre otras, ya que es posible aprehender distintos atributos y características de su subjetividad a partir de variadas manifestaciones (Pérez, 2008).

Entre 1926 y 1950, hubo una proliferación de test proyectivos gráficos (Gomila, 2006), y desde que los dibujos comenzaron a ser utilizados como una técnica diagnóstica, han nacido distintas posturas sobre la interpretación de los mismos. Algunos autores desde una perspectiva evolutiva analizaron los dibujos como expresión del desarrollo intelectual, mientras que otros, desde una perspectiva emocional, analizaron los dibujos desde un marco teórico mayormente cercano al psicoanálisis (Maganto & Garaigordobil, 2009). En el psicodiagnóstico infantil, por lo general, se utilizan dibujos en los primeros contactos con el niño o niña, aunque también se pueden llegar a utilizar grafías dentro de tratamientos ya avanzados. Incluso las temáticas son escogidas por los niños o niñas, y estas pueden ser utilizadas como vehículo de comunicación con el o la terapeuta en

medio de una sesión de juego, ya que son sensaciones y sentimientos que verbalmente podrían ser más complejos de transmitir (Gomila, 2006). Por lo tanto, las pruebas gráficas se enmarcan dentro de las pruebas proyectivas, ya que efectivamente implican una creación proyectiva, gracias a un conjunto de reacciones perceptiva-visuales, perceptiva-motrices o temáticas ante un estímulo ambiguo y una consigna ambivalente, donde la persona no sabe realmente qué es lo que se mide, qué está bien o está mal (Weinstein, 2003, citado en Blanco & Rojas, 2008). Siguiendo la misma línea, Hummer (1997) postula que pruebas proyectivas gráficas se basan en la idea de que él o la evaluada volcará su mundo interno en el dibujo mediante el proceso psicológico de la proyección. Por lo tanto, este tipo de pruebas da a conocer los niveles predominantemente inconscientes de la personalidad, esos que él o la evaluada no siempre está dispuesta a revelar (Hummer, 1997, citado en Pool, 2007). El sujeto no busca sólo la imagen de sí mismo, sino también plasma a las otras imágenes de personas idealizadas, emociones momentáneas, actitudes frente a la vida, a la sociedad y a los otros (Machover, 1996). Rojas (2008) también se refiere a que el niño o niña no dibuja el mundo tal cual cómo lo ve, sino que en las pruebas gráficas lo dibuja según como lo significa en función de su madurez psicomotriz.

Al observar niños y niñas pequeñas podemos comprobar la necesidad de plasmar formas y colores relativamente definidos, el placer de colorear, pintar y dejar huellas que por lo general no requiere una motivación externa. El dibujo viene a cumplir la tarea de comunicar y expresar lo que el niño o niña está sintiendo. Dibujar para un niño o niña es un medio para relacionarse, una manera de expresar y de manejar un lenguaje espontáneo, facilitando la expresión de la personalidad total (Maganto & Garaigordobil, 2009). Pool (2006) postula que las pruebas gráficas se pueden conceptualizar como instrumentos clínicos, por los cuales a través del dibujo los sujetos expresan su mundo interno de una forma menos controlada en comparación a otras pruebas, lo cual permite una mayor aproximación significativa a sus contenidos inconscientes y profundos. Sin embargo, Portuondo (1992, citado en Burgos & Tejos, 2014) plantea que los dibujos infantiles deben interpretarse siempre teniendo en consideración la edad evolutiva de él o la evaluada. Para los niños y niñas la aplicación de pruebas gráficas vendría a posibilitar el acceso para el observador acerca de la visión que tienen de sí mismos/as, de los otros y del mundo (Capella, 2003, citado en Pool, 2006). Por lo tanto, implicaría una aproximación a sus vivencias, temores, interacciones, fantasías, entre otras, mediante

una actividad cotidiana, agradable y espontánea para la mayoría de ellos y ellas: el dibujo, el cual Pool (2006) define como una proyección de las necesidades y rasgos de personalidad de los niños y niñas.

A pesar de que diversas investigaciones han cuestionado severamente la confiabilidad y validez de las pruebas gráficas y proyectivas (Blanco y Rojas, 2008; Pool, 2006), Hummer (1997) enfatiza ciertas ventajas que proporciona el uso de pruebas gráficas en contextos clínicos. Una, es su administración relativamente simple, toma poco tiempo y permite una rápida apreciación acerca del o la evaluada, tienen la capacidad de penetrar capas más profundas de personalidad, a veces incluso mayor que otras pruebas, da el pase a la posterior aplicación de otros test y tiene gran utilidad con niños y niñas que poseen escasa educación o bajos recursos cognitivos (Hummer, 1997, citado en Pool, 2007). De hecho, se ha estudiado que los niños y niñas pueden plasmar sus emociones y actitudes en imágenes y símbolos gráficos mucho antes de que puedan transmitirlos en conceptos verbales abstractos (Maganto & Garaigordobil, 2009). Briggs y Lehman (1989, citado en Burgos y Tejos, 2014) se refieren a la existencia de diversas investigaciones que han constatado que los dibujos de niños y niñas perturbadas emocionalmente suelen diferir significativamente de los dibujos de niños y niñas sin perturbaciones emocionales. Otros estudios señalan el valor de usar pruebas gráficas para recopilar información acerca de las imágenes mentales de los niños y niñas (Ulker, 2012). En estos estudios, los investigadores usaron dibujos de niños y niñas para capturar una proyección fiable sobre el aprendizaje, percepción conceptual, conocimiento, experiencias y emociones de los mismos (Reiss, 2002, citado en Ulker, 2012). La prueba proyectiva gráfica que se utilizó en esta memoria es el Test del Dibujo Animal (TDA), del cual no hay claridad acerca de su creador u origen; sin embargo, es Juana María Maganto en 1986 quien hace una adaptación y validación metodológica del test. En sus palabras el TDA es una prueba estandarizada evolutivamente, tanto desde el punto de vista del desarrollo madurativo mental como del desarrollo y/o desajuste emocional (Maganto, 1986). El TDA puede ser aplicado tanto en adultos como en infantes; sin embargo, metodológicamente no ha sido probado en un proceso empírico de validación. Una prueba para evaluar aspectos evolutivos es indicar ajustes emocionales que indican estado emocional e aspectos que indiquen madurez mental (Maganto s.f., citado en Dendaluce et al., 1988). La idea principal al utilizar esta prueba, tiene que ver con que se espera que el niño o niña se representa a sí mismo al dibujar a un animal como protagonista.

Por lo general, la exploración del mundo interno del sujeto a través de este tipo de pruebas proyectivas se realiza por medio de características gráficas definidas como indicadores (Burgos y Tejos, 2014). Girando y Pool (2005) se refieren al indicador gráfico como el o los elementos representados u omitidos en las grafías, los cuales pueden ser similares o diferentes al comparar distintos dibujos, y que caracterizan una reproducción individual o cualidades determinadas asociadas a una etapa evolutiva. Muchas investigaciones acerca de las gráficas desde un punto de vista psicométrico han comprobado que se pueden identificar indicadores en el dibujo, tanto evolutivos, como emocionales. Para establecer las bases de la etapa evolutiva en la que se encuentra niño o niña al momento de realizar el dibujo es necesario conocer en función de la edad la prevalencia de estos indicadores evolutivos (Maganto & Garaigorbidil, 2009). Por su parte, los indicadores emocionales vienen a sugerir lo que no se espera, lo no adaptativo, lo poco común, por lo tanto, se pueden considerar como la expresión de conflictos y problemas emocionales del sujeto (Maganto s.f., citado en Dendaluce et al., 1988). Los indicadores emocionales que serán evaluados en esta investigación serán los siguientes: tamaño, ubicación, intensidad del trazo, adición de personajes, uso de color y ambiente.

Según Slee y Skyrzypiec (2016) el tamaño de la figura es, a menudo, interpretado como una representación sobre cómo el niño significa el tema abordado en el dibujo, el cual se evaluaría en función de cuánto espacio abarca la figura en la página. Distintos autores sostienen que un tamaño pequeño de la figura principal podría tener que ver con una conducta retraída, reservada, con falta de seguridad en sí mismo, tendencias a atemorizarse o avergonzarse fácilmente y conductas evitativas (Koppitz, 1968, citado en Slee y Skyrzypiec ; León & Castañeda, 2008;). Por otro lado, un tamaño grande es relacionado con inmadurez, la expresión de sentimientos sin mayor reserva y dificultades con el control interno (Duarte & Ferrer, 2005). Viadel (1988) habla del “principio de la importancia del tamaño”, donde lo más relevante ya sea desde una posición emocional, funcional o semántica, debe tener un mayor tamaño que lo no tan importante. La ubicación de la figura suele ser utilizada como indicador porque en un principio los niños y niñas conocen el espacio desde una actividad sensorio motriz, pasando por un nivel representativo, hasta flexibilizarse como operaciones espaciales, al considerar los objetos y sus representaciones. Junto con las relaciones entre los mismos, se construye el valor proyectivo del espacio, se plantea que el niño o niña usa el espacio topológico como una representación de lo que le rodea y el mundo afectivo en el que se ha desarrollado en sus

primeros años, ya que el niño aprende a situarse a sí mismo (o a la figura que lo representa) a través de la experiencia (Carratalá, 1984; Rozo, 2015). Buck (1995) hace una interpretación según la ubicación en la que se centra el dibujo o la figura principal del mismo, el lado superior lo relaciona a fantasías, lucha no realista y frustración; por otro lado, que el dibujo se encuentre en la parte inferior está vinculado a inseguridad, sentimientos de inadecuación y depresión. Es común que niños ubiquen el dibujo en la zona central de la hoja (Buck, 1995).

Respecto al trazo como indicador emocional, para diversos autores el detalle y el grosor de la línea son usados para evaluar la importancia del tema a retratar del niño (Slee & Skrzyptec, 2016), así como del control de impulsos (Blanco & Rojas, 2008). Básicamente, el grado de acercamiento o aislamiento que el niño o niña establece con el ambiente que lo rodea (Weinstein, 2003, citado en Blanco & Rojas, 2008) queda representado en quienes dibujan líneas más bien tenues, partidas o inseguras; mientras que otros niños o niñas realizan líneas amplias, con visible presión y gruesas. Estas formas de realizar el trazo y cómo se configura el dibujo ayuda a establecer criterios sobre ciertas particularidades de la psiquis infantil (Quiñones, Palacios, Corzo, Ortiz & Aguila, 2005; Leon & Catañeda, 2008). Por lo general, los trazos tenues son relacionados con ansiedad y angustia (Opazo & Rivera, 2010; Batista et al., 2014), mientras que las líneas más gruesas y marcadas indicarían preocupación y conflicto (Blanco y Rojas, 2008).

Los otros tres grandes indicadores emocionales utilizados de forma atinente a esta memoria son, primero, la adición de personajes, la cual se toma como un indicador emocional porque los niños y niñas suelen incluir u omitir figuras para expresar aspectos identitarios, fantasmáticos y posicionales. Así, el niño o niña crea contenido significativo a través del dibujo y pone en el mismo una intencional simbólica en relación con las figuras agregadas (Waldet et al., 2012). Según Duarte y Ferrer (2005), el dibujo espontáneo de tres o más figuras (cuando la indicación se refiere a sólo una), tiene relación con conflictos con una identidad propia/única, con bajo rendimiento escolar e incluso se da en niños provenientes de familias grandes. Segundo, respecto al uso de color, distintos autores se refieren a que este tiene un valor particular, que abarca desde la decisión de usar colores, hasta la selección de los colores a utilizar, ya que tiene que ver con la evocación de emociones y sentimientos, acercándonos a conocer sus respuestas y estados emocionales (del niño o niña) frente a distintos estímulos del ambiente y su impresión del mundo interno (Argüelles, García & Agramonte 2006; Quiñones et al., 2005). Quiñones y

colaboradores (2005) hacen una clasificación de los colores usados en dibujos, en cálidos (rojo, naranja, amarillo) y fríos (azul, violeta, verde), y el blanco y negro. Argüelles, García y Agramonte (2006), en su estudio vincula los colores azules y verdes con una respuesta emocional caracterizada por ansiedad y desasosiego frente a ambientes hostiles; por otro lado, el uso de una gran riqueza de colores cálidos manifiesta capacidades de responder a estímulos del ambiente de una forma más positiva. Respecto a los dibujos sin relleno en etapa pre-escolar el uso de lápices en vez de témpera puede incidir en el que niños y niñas hagan figuras sin relleno (Quiñones et al., 2005). Finalmente, el ambiente (árboles, otros seres vivos, montañas, casas, objetos, o entorno en general), se relaciona con los recursos del mundo interno del niño o niña, así como con la estimulación que recibe del medio (Barilari et al., 2004, citado en Pool, 2006). Debido a esto, que el niño o niña realice un ambiente natural, realista o fantástico tiene bastante que decir sobre cómo el niño concibe el mundo. Por otra parte, varios autores se refieren a la falta de entorno con la sensación de vacío y de aislamiento, así como con falta de estimulación externa, incluso se vincula a niños y niñas que han sufrido violencia sexual (Pool & Girardi, 2005; Rojas & Blanco, 2008). En este caso, el ambiente realista sería la jaula del animal, los espacios exogámicos serían el natural (aire libre, fauna, naturaleza) y fantástico serían entornos no naturales ni realistas (una casa, el espacio, entre otros).

4. Contexto socio económico

Hay diversa investigación acerca de las posibles influencias del ambiente social, cultural, político y económico en el desarrollo infantil en distintos ámbitos de sus vidas, aunque me enfocaré específicamente en lo relacionado a lo emocional. Duek (2010) plantea la interrogante de si realmente podemos generalizar al momento de hablar de niños y niñas de una edad específica. Por ejemplo, en este mismo estudio donde la edad promedio es de cinco años, a lo que el mismo autor se responde que sí se puede hacer, siempre y cuando se enmarque dentro de un momento histórico, político y cultural específico que permita analizar articuladamente las “etapas” que las niñas y niños atraviesan, pero no en función de logros a obtener, si no como un complejo proceso en que una etapa se funde, discute y contradice dialécticamente con las otras (Duek, 2010), que es justamente lo que se espera en esta memoria.

Distintos estudios alrededor del mundo asocian la pobreza como factor político-social y económico con cambios importantes en el desarrollo infantil (Finch, et al., 2016). A la par de la pobreza, la salud deficiente, desnutrición y la falta de estimulación en infantes de ambientes vulnerados tempranamente tienen correlación con cambios a nivel cerebral, especialmente en las edades de entre tres y cinco años, donde el cerebro se encuentra en su arquitectura más rápida y sensitiva al ambiente externo (OMS, 2011). Muchos niños antes de los 5 años están expuestos en su desarrollo a múltiples riesgos, como la desnutrición, mala salud y hogares poco estimulantes, los cuales pueden afectar su desarrollo socioemocional, motor y cognitivo (Grantham-McGregor, et al., 2007). Shonkoff (2000), concluyó que la infancia dentro de entornos sociales y económicos empobrecidos tiene mayores tendencias a activar respuestas de estrés más altas, así también concluyó que la diferencia en la crianza acerca de salarios y educación pueden alterar la maduración de ciertas áreas cerebrales, como el córtex prefrontal. Esos cambios pueden persistir incluso en la vida adulta y alterar funciones emocionales, capacidad de tomar decisiones y en el proceso corporal que contribuye a la inestabilidad emocional, abuso de sustancias, agresión, obesidad y desordenes relacionados al estrés (Shonkoff, 2000, citado en OMS, 2011).

Lewis (1991, citado en Ferreira, 2012) habla de un modelo contextual de desarrollo, que va en consideración del tipo de ambiente en el que el niño o la niña crece, sus relaciones, condiciones materiales y la red social que forma parte. El ser humano tiene

una naturaleza racional y social, por lo tanto, necesita del otro como mediador en su construcción de mundo y de sí mismo. Así las interacciones juegan un papel fundamental en el proceso y foco de análisis, formando lo que Ferreira (2012) llama el locus, sitio donde las acciones y prácticas discursivas convergen, favoreciendo las emociones, conflictos y negociaciones en el grupo social, llevando a cabo conocimientos de co-construcción junto con transformaciones situacionales y personales. Por esto, es que tanto el medio como la persona, desde esta visión, se comprenden como una red y son simultáneamente activos y pasivos en el proceso del desarrollo, es decir, construyen y son construidos (Ferreira, 2012).

Toldos (2002) se refiere a la perspectiva de Bronfenbrenner, la cual integra tres niveles de análisis teórico: individuo, socio-ecológico y sociocultural, en los cuales la conducta surge en función la interacción entre la persona y sus ambientes. Es decir, los niños y niñas pueden ser influenciados por la comunidad que va más allá de sólo la familia, ya que los adultos que los rodean a su vez tienen vínculos con otras fuentes culturales de la sociedad en la que están inmersos (Toldos, 2002).

La teoría ecológica se compondría de la siguiente forma: En una primera instancia está el microsistema, el cual viene a ser el ambiente en donde el niño o niña se desenvuelve, observando y participando en actividades con su familia, su comunidad local y sus grupos raciales, étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos con los que la familia se identifica. El microsistema existe dentro de un mesosistema que incluye los parámetros externos al contexto familiar inmediato en los que los niños y niñas son activos participantes, como las escuelas, hospitales, entre otros. Ambos sistemas a su vez están dentro de un exosistema, el cual consiste en contextos en los que los niños y niñas no están envueltos directamente pero aún tiene impacto indirecto en su ambiente, como los lugares de trabajo de los padres. Finalmente, todos esos sistemas se sitúan dentro de un macrosistema integrado por momentos histórico-sociales en los que los sistemas se encuentran alojados (Goldstein, 2008; Bronfenbrenner, 1979, citado en Martínez et al., 2014).

Siguiendo una línea similar que ya abordé anteriormente, creo necesario mencionar a Vygotsky, quien se plantea desde una perspectiva social sobre el desarrollo particular de niños y niñas como un proceso dentro de un contexto sociocultural en que estos están inmersos en su relación con sus pares y adultos cercanos. Un proceso interaccional que toma lugar en un contexto histórico específico y que reconoce el significado de los roles sociopolíticos en las vidas de los niños y niñas (Ivic, 1994).

Un estudio realizado por la Secretaría General de las Naciones Unidas (2006) concluyó que si bien se esperaría que la comunidad fuese una fuente de protección y solidaridad para la infancia, también puede convertirse en un lugar de violencia, incluida la violencia entre compañeros, violencia relacionada con armas de diversa índole, la violencia de la policía, la violencia física, sexual y trata de personas (ONU, 2006). Respecto de ese tipo de ambientes de riesgo en distintas comunidades, se suman otras situaciones asociadas a los mismos: aislamiento social (por emigración), familias con problemas económicos como precariedad o carencia de domicilio, dificultad social como prostitución, delincuencia, privación de libertad y otros hijos con medidas de protección. Todas estas variables son considerados como factores de riesgo por Jiménez (2002) en su estudio sobre atención temprana a patologías mentales en primera infancia. A su vez, distintos resultados sugieren que ese tipo de intervenciones en las crianzas pueden tener impactos duraderos y fuertes en el rendimiento de los niños y niñas en la escuela. Se espera que los futuros análisis se enfoquen en explorar si la intervención tiene impacto en el desarrollo socioemocional de niños y niñas más allá del mero rendimiento escolar (Finch, et al., 2016), siempre teniendo en consideración que estos no son determinantes en la vida de un niño o niña, si no que se conciben como sujetos activos en su desarrollo.

Ya en 1985, Bronfenbrenner se refería a la escuela y su progresivo distanciamiento del hogar, teniendo consecuencias en la conducta y desarrollo de niños y niñas. Las escuelas de barrio van desapareciendo y los edificios escolares son cada vez más grandes, fríos, impersonales y están más lejos de las comunidades, también el personal aumenta en número, no residen tampoco en la comunidad local, se planifica para zonas más amplias y, por lo tanto, hay menos posibilidades de que padres, madres y docentes se conozcan, emprendan actividades conjuntas o formen algún vínculo comunicacional más directo. Esto, hoy en día, lo vemos gracias a la gran industria mercantil detrás de la educación. Esta segregación ocurre incluso al interior de las escuelas, donde se separa a los estudiantes en clases que cambian anualmente de configuración, se construye una pobre identidad social por sí misma y existe poca conexión entre sí o con la escuela como comunidad educativa. También es significativo el que la mayoría de los adultos que entran en el mundo escolar de los niños y niñas son personas con estudios de licenciatura (docentes, autoridades educativas, entre otros) y que reflejan muy poco la diversidad del mundo exterior fuera del colegio. Con todo esto Bronfenbrenner (1985) concluye que la escuela se ha convertido en uno de los focos más potentes de alienación, lo cual se ha

ido reafirmando hasta nuestros días en la gran realidad del país, haciendo del sistema educativo un bien de mercado.

Para Jadue (2002) en sus estudios sobre factores de riesgo en la escuela, cada estudiante presenta características conductuales y cognitivo-afectivas particulares, y por lo general, las escuelas otorgan una enseñanza distintiva entre estudiantes “promedios” prácticamente sin diferencias entre sí, ni desviaciones o déficit en algún aspecto de su desarrollo. Por lo tanto, los niños o niñas que se desvíen de este “promedio” se arriesgan al fracaso escolar, y este riesgo no se debe a incapacidad, sino a características personales o factores en el medio escolar, familiar o social que lo pueden predisponer a resultados distintos del “promedio”, ya sea bajo rendimiento, alteraciones de conducta, deserción, trastornos emocionales, entre otros. También hay factores de riesgo dentro de la escuela ligada a otros integrantes y aspectos institucionales, como por ejemplo a los docentes, administrativos, bajas expectativas en el estudiantado, poco interés en el currículo, carencia de estrategias educacionales, la falta de recursos, mal clima organizacional, dificultades en la definición de estructura y los valores del sistema escolar (Jadue, 2002). Esto a su vez va de la mano con la calidad en la educación, varios estudios confirman que la pobreza, vivir en un entorno rural y las desigualdades por género son correlatos negativos en el rendimiento y retención escolar. Una enseñanza mediocre es también fuente de desigualdad. El mismo acceso a la educación de la primera infancia ha sido lento, y justamente son los niños y niñas de medios sociales desfavorecidos los que corren mayor riesgo de ser excluidos de la misma. En números, un niño o niña nacida en África espera alrededor de 0,3 años de escolaridad en pre-escolar, en comparación con 1,6 años en América Latina y el Caribe y más aún con los 2,3 años en América del Norte y Europa Occidental (Colclough, et al., 2005). Hallazgos de Fan y Eaton (2001) dejan ver que niños y niñas de familias con menores ingresos pueden mostrar una probabilidad casi dos veces más alta que otros niños y niñas de sufrir una disfunción emocional en la adultez, también favorece el desarrollo de una baja autoestima, mayor frustración, fatalismo, bloqueo de aspiraciones y sensación de ineficacia y poco autocontrol (Fran & Eaton, 2001, citado en Oros, 2009). Esto sucede nuevamente enmarcado en una visión de la calidad y acceso a la educación según niveles de ingreso y accesibilidad económica.

Aguerrondo (1993), en su estudio sobre calidad en la educación enfatiza en los actuales problemas de burocratización en las administraciones, la rutinización de las

prácticas escolares, contenidos curriculares obsoletos y resultados finales ineficientes. El crecimiento y la expansión educativa no son sólo un problema de la escuela (cantidad de docentes, infraestructura, aulas) referente a la visión política de la educación, más bien plantea desafíos cualitativos que logran replantear hacia dónde ir y de qué forma debe organizarse y conducirse una escuela, un puñado de escuelas entre sí, y un sistema educativo (Aguerrondo, 1993). Se suma el hecho de que el currículo escolar por lo general no se adapta a las características culturales de niños y niñas pobres, esto aumenta la dificultad para cumplir con lo que exige la planificación académica formal, aumentando índices de deserción, sobre-edad y repitencia (Oros, 2009). En el año 1966, Coleman y otros investigadores llegaron a la conclusión radical en que las escuelas contribuyen efectivamente a reproducir las desigualdades ya existentes en la sociedad, es por esto por lo que la enseñanza y el aprendizaje en el aula no se pueden separar del funcionamiento en la organización de la escuela ni mucho menos de su contexto social (Colclough et al., 2005).

III. Problematicación

Desde el año 2014 se está desarrollando un proyecto FONDECYT Regular (N° 1140812) llamado "Observar y preguntar: evolución de habilidades de pensamiento científico durante el primer y segundo nivel de transición", llevado a cabo por un equipo multidisciplinar de profesionales vinculados a la educación y primera infancia. La columna investigativa basal se enfoca en componentes asociados a la biofilia y el desarrollo del pensamiento científico en niños y niñas; sin embargo, componentes más bien emocionales han sido identificados, hasta la fecha, al margen de la línea argumentativa, y es justamente en ese ámbito que se ve enmarcada la presente memoria, ya que en la historia, las emociones no han sido consideradas como procesos de relevancia en el desarrollo, especialmente en espacios educativos, donde aspectos intelectuales y cognitivos han acaparado casi por completo la atención de los investigadores en el área (Oros et al., 2011). Esto sumado a que para niños y niñas en edades pre-escolares el dibujo es un medio de comunicación cómodo y amigable es que se decide poner énfasis en los indicadores emocionales al momento de evaluar características emocionales, por este motivo, se propone utilizar reproducciones gráficas con el fin de realizar un análisis del estado emocional de niños y niñas en edad preescolar dentro de sus establecimientos educativos.

La pregunta de investigación sería la siguiente: ¿Existen diferencias en la presencia de indicadores emocionales dentro de dos grupos de niños y niñas pertenecientes a dos establecimientos de distinto estrato socioeconómico?.

IV. Objetivos e Hipótesis

1. Objetivo General

Se pretende analizar y comparar indicadores emocionales mediante las bases teóricas del test del dibujo animal presentes en dibujos por separado de dos animales observados por niños y niñas que cursaban nivel de transición II en dos establecimientos educativos de distintas administraciones y estratos socioeconómicos. Justamente la hipótesis a la base en esta investigación es que el desarrollo emocional de un niño o niña puede variar en función de su pertenencia a establecimiento privado o municipal y el estatus socioeconómico del mismo.

En este sentido, se evaluaron seis Indicadores emocionales específicos (tamaño, ubicación, intensidad del trazo, uso de color, adición de personajes y ambiente) que se encuentran presentes en ambas pruebas y, por lo tanto, son aptos para compararlos, dando una idea respecto al desarrollo emocional presente en la vida del niño o niña.

2. Objetivos específicos e hipótesis a la base.

Objetivo 1: Identificar los indicadores emocionales gráficos antes definidos presentes en los dibujos de niños y niñas pertenecientes tanto al colegio “A”, de carácter municipal y a su vez pertenecientes al colegio “B”, de carácter particular pagado.

Objetivo 2: Distinguir diferencias en el desarrollo emocional según los indicadores emocionales identificados en cada colegio.

Objetivo 3: Indagar en las posibles diferencias por género en los indicadores emocionales gráficos antes mencionados dentro de cada establecimiento.

Objetivo 4: A modo exploratorio, indagar acerca de las diferencias entre la presencia de los distintos indicadores emocionales asociados a los dibujos de la hormiga y la lagartija.

Hipótesis: Los niños y niñas de ambos colegios presentarán en sus dibujos la presencia de los indicadores gráficos emocionales antes mencionados y presentarán diferencias tanto entre tipo de administración de los colegios, como por género dentro de cada establecimiento.

V. Marco Metodológico

1. Enmarque investigación original

La presente investigación se enmarca dentro del proyecto FONDECYT 1140812, el cual es de carácter longitudinal, al efectuar un seguimiento durante el primer y segundo nivel de transición. Este estudio comenzó en el año 2014, y se encuentra actualmente en su etapa final.

2. Diseño y Participantes

Este estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo. Exploratorio ya que se aborda un tema hasta ahora poco estudiado, siendo este un aporte a la disciplina relacionada con indicadores emocionales y situación socioeconómica; descriptivo porque se busca recolectar datos para producir especificaciones de características de ciertas tendencias dentro de un grupo o población.

El diseño de la presente investigación es no experimental, más bien ex post facto, ya que no hubo una manipulación de las variables, más bien, se observan los fenómenos en la forma en la que éstos se desenvuelven en la realidad. También es de tipo transversal, a pesar de estar encarnado en un proyecto de tipo longitudinal, ya que el análisis de esta memoria se desarrolló en un momento específico en la vida de los niños y niñas partícipes en la investigación original (kínder). Finalmente, se puede decir que es de tipo selectivo, debido a que lo que se realizó fue una intervención en la vida de los y las participantes sin manipular alguna de las variables asociadas (Hernández et al., 2010, citado en Giménez & Pérez, 2014). No se realiza validación estadística correlacional, más bien se comparan porcentajes de frecuencia de aparición.

Los participantes fueron 48 niños y niñas de entre cinco y seis años que cursaban el segundo nivel de transición II en dos establecimientos distintos. Del colegio "A", de administración municipal y perteneciente a la comuna de Macul, participaron 24 estudiantes, siendo 10 hombres y 14 mujeres. Mientras que en el colegio "B", de administración particular pagada y perteneciente a la comuna de Ñuñoa, participaron 24 estudiantes, siendo 12 hombres y 12 mujeres.

3. Procedimiento

Se trabajó con los dibujos de niños que durante el 2015 cursaban el segundo nivel de transición (5-6 años) que fueron documentados mediante una evaluación ideográfica del aprendizaje para cada niño, así como también se utilizó como apoyo las observaciones y preguntas que fueron capaces de realizar acerca de diferentes animales (invertebrados y vertebrados) en actividades realizadas dentro del aula. La investigación original se dividió en varias etapas, donde la primera a principios del 2014, a grandes rasgos se encargó de conseguir los consentimientos informados firmados por los tutores de los niños y niñas participantes, así como evaluar mediante cuestionarios la relación que tenía el niño o niña con el mundo animal, así como dentro del entorno familiar y por último una prueba para evaluar el nivel de vocabulario no escrito. El segundo semestre del 2014 y durante el año 2015 se aplicó las primeras experiencias mostrando a los niños y niñas diferentes tipos de vertebrados e invertebrados de la fauna nacional. En el caso del segundo nivel de transición, entre los animales que los niños tuvieron que observar se encontraban lashormigas (*Camponotus morosus*) y lagartijas (*Liolaemus monticola*). Luego de finalizada la exhibición del animal en cuestión a los niños y niñas, se le pidió a cada uno que representara en un dibujo el ejemplar que fue observado, y para llevarlo a cabo se les entregó hojas de block de dibujo y lápices de cera a colores. Cuando terminaban sus dibujos, a cada niño se le aplicó una entrevista semi-estructurada de cinco minutos, la cual preguntaba qué parte del animal les llamó la atención, junto con otras preguntas asociadas al animal, y finalmente qué les gustaría saber a ellos/as sobre el animal.

Estas entrevistas fueron transcritas, y dichas transcripciones fueron utilizadas en conjunto con el análisis de los dibujos para tener una visión más enriquecedora del material disponible. El trabajo que se lleva a cabo en la presente investigación es el análisis de aquellos dibujos desde una perspectiva del psicodiagnóstico de pruebas proyectivas como lo son los indicadores gráficos, esto apoyándose en las pautas de informe (transcripciones) de cada niño y niña. Se hará un análisis por cada niño y niña transformando los resultados en porcentajes para mayor facilidad de trabajo, sin utilizar un programa de validez estadística específico, para finalmente clasificarlos en distintos grupos, por estrato socioeconómico del colegio, por género y por animal vertebrado/invertebrado plasmado en cada dibujo.

4. Instrumento de recolección.

Se dio como instrucción reproducir mediante dibujos distintos animales de la fauna chilena, para posteriormente con ayuda de las educadoras en el aula, se aplicaron entrevistas semi estructuradas y se logró dilucidar detalles acerca de dichos dibujos. A cada niño y niña se le otorgó una hoja de block de dibujo de papel hilado de 106 gr, que medía 26,5 cm de largo por 21 cm de ancho, además se diseñó una plantilla cuadrículada con 16 recuadros iguales para poder operacionalizar los indicadores emocionales y poder recolectar los resultados de forma más precisa y sencilla. Si bien en el año anterior se habían usado lápices de cera, esta vez por solicitud de las educadoras de los colegios, niños y niñas utilizaron los lápices que tenían en sus propios estuches.

5. Instrumento de medición.

Para el análisis de los dibujos se utilizaron los criterios de evaluación del Test de la figura animal (Maganto, 1986), ya que para aplicar el test por completo se deben utilizar animales de granja, pero sigue siendo el test más cercano a esta tesis. Si bien no se administró este test en sus aplicaciones formales, se basa en las mismas premisas detrás del objetivo de esta memoria: hacer un análisis del desarrollo madurativo del niño o niña mediante el dibujo de algún animal (en el test original son animales específicos), tanto en el ámbito cognitivo como emocional, y es desde este último aspecto que se hizo – específicamente- uso y análisis de los indicadores emocionales de la prueba. Los indicadores emocionales fueron definidos como: aspectos formales de la grafía, es decir, el modo de dibujar, lo que se intenta graficar (Maganto s.f., citado en Dendaluce et al., 1988). En este caso, se tomó en consideración utilizar tres de los indicadores más comunes, como son el tamaño, la presión del trazo y la ubicación del dibujo, todo esto junto con la adición de personajes, el uso de color y el tipo de ambiente ya que estos indicadores están relacionados con las temáticas de esta investigación. La hoja de block fue dividida en 16 cuadrantes iguales, en función de facilitar la operacionalización y posterior facilitación del análisis de los dibujos. Las operacionalizaciones fueron basadas mayoritariamente en investigaciones de los autores García, Villegas y González (2015), y Quiñones et al. (2015). En la Tabla 1 se detallan las categorías operacionales a analizar dentro de cada indicador emocional.

6. **Tabla 1:** Categorías de Indicadores Gráficos según su operacionalización.

Indicadores Emocionales	Operacionalización
Tamaño	<ul style="list-style-type: none"> • Grande: Más de 5 cuadrantes • Medio: 4 cuadrantes • Pequeño: 2 cuadrantes o menos.
Ubicación	<ul style="list-style-type: none"> • Centro: columnas d y b / filas 2 y 3 • Arriba: fila 1 y 2 • Abajo: fila 3 y 4
Presión del trazo	<ul style="list-style-type: none"> • Trazado fuerte y estable. • Trazado fuerte e inestable • Trazado débil y estable • Trazado débil e inestable.
Uso de Color	<ul style="list-style-type: none"> • Predominio de los colores cálidos, rellenos. • Predominio colores fríos rellenos. • Sin relleno en la figura. • Negro relleno
Adición de personajes	<ul style="list-style-type: none"> • Hay más de un personaje (excepto hormigas que fueron exhibidas en decenas; donde personajes que no sean hormigas cuentan como adición). • No hay adición.
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • No hay • Natural • Realista • Fantástico • Natural/Real • Fantástico/Real • Natural/Fantastico

VI. Resultados

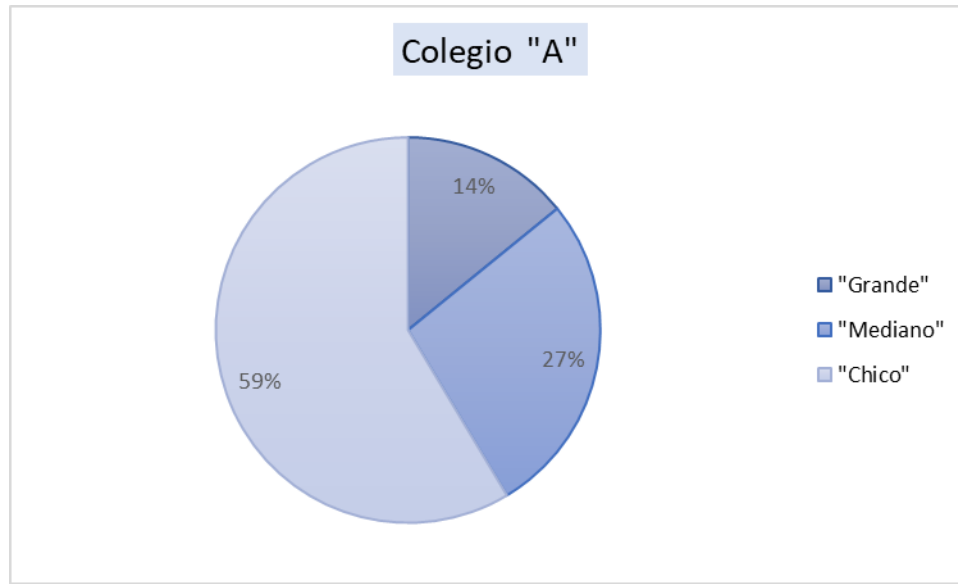
A continuación, en este apartado se detallarán algunos datos obtenidos en función de los objetivos propuestos para esta memoria. En primer lugar, se dividirán los resultados en apartados según la categoría de indicadores emocionales evaluados, dentro de los mismos la información se dividirá por establecimiento y luego por género dentro de cada establecimiento, ambas secciones serán acompañadas de un gráfico de torta exponiendo de forma más clara los resultados. También se agregará dentro del apartado del colegio una pequeña descripción acerca de las diferencias encontradas por tipo de animal (invertebrado/vertebrado), en función de realizar una visión general acerca de los indicadores emocionales asociados tanto a la hormiga como a la lagartija a simple vista, sin embargo, estas se presentarán sólo con sus porcentajes correspondientes. Los resultados se mostrarán según los porcentajes obtenidos y en algunos apartados se complementarán con extractos esenciales de las transcripciones de las entrevistas hechas a los niños y niñas acerca de sus dibujos.

1. Tamaño

1.1. Colegio “A”

Según el tamaño, dentro del colegio “A” los niños(as) muestran más bien conductas retraídas, reservadas y falta de seguridad en sí mismos, esta mayoría se ve tanto en hombres como en mujeres, sin embargo, en los hombres se ve mayor presencia de descontrol de impulsos. En los dibujos de la hormiga se ve mayor presencia de inseguridad, en los dibujos de la lagartija también el indicador asociado a la inseguridad es el que más se repite.

En sus resultados generales del colegio “A”, el indicador que más se repite es el el indicador “tamaño chico” con un 59%, a este le siguió el indicador “tamaño mediano” con un 27% y el que menos se presentó fue el indicador “tamaño grande” con un 14%. (Véase resultados más abajo).



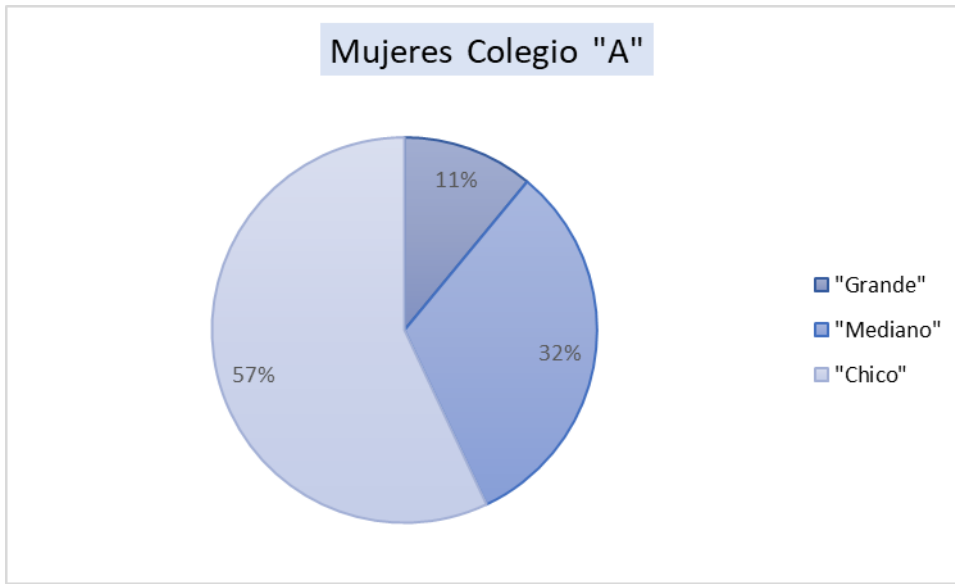
Resultados por animal.

La hormiga presenta el indicador "tamaño grande" con la misma presencia del indicador "tamaño mediano", ambos con un 16% y se ve más presencia del indicador "tamaño chico" con un 66%.

Los dibujos de lagartijas presentaron menos presencia del indicador grande con un 12%, le sigue el indicador mediano con un 37% y finalmente el que más presentó fue el indicador "tamaño chico" con un 55%.

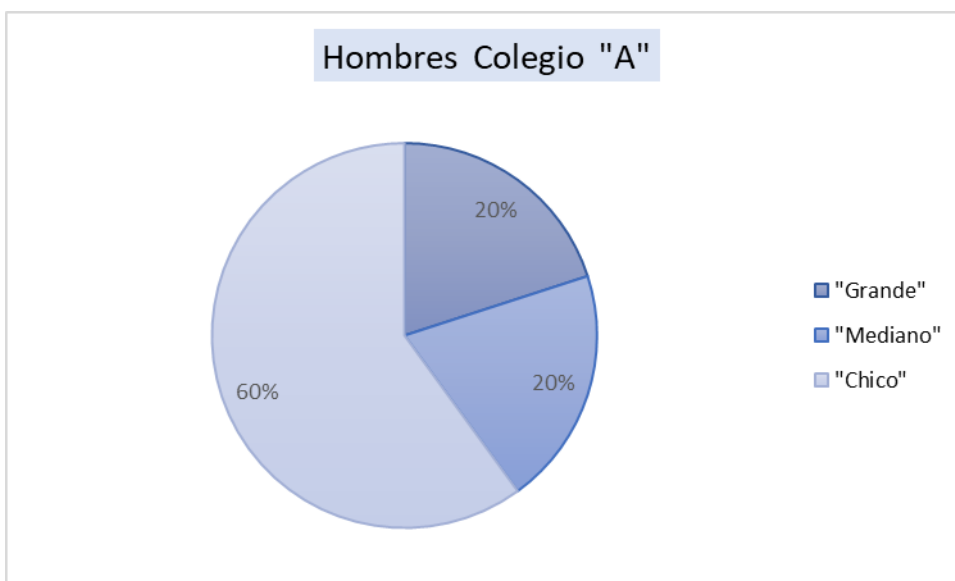
- Mujeres Colegio "A"

El indicador "tamaño grande" fue el que menos se repitió, repitiendo el patrón general del colegio, con un 11%. El indicador "tamaño mediano" arrojó un 32% mientras que la mayor cantidad se vio en el indicador "tamaño chico" con un 57%, bastante alejado del indicador "tamaño grande", sin embargo, este resultado es muy similar a los resultados de los hombres del mismo colegio en el mismo ítem. (Véase resultados más abajo).



- Hombres Colegio "A"

Tanto el indicador "tamaño grande" como "tamaño mediano" se presentan con un 20% cada uno, a diferencia de las mujeres del mismo colegio donde se ven diferencias entre ambos indicadores. La mayoría se vio en el indicador "tamaño chico" con un 60%, siendo este el porcentaje más alto dentro del Colegio "A", sin embargo, no deja de ser similar a los valores generales del colegio. Por otra parte, se ven diferencias relevantes con los hombres del Colegio "B".



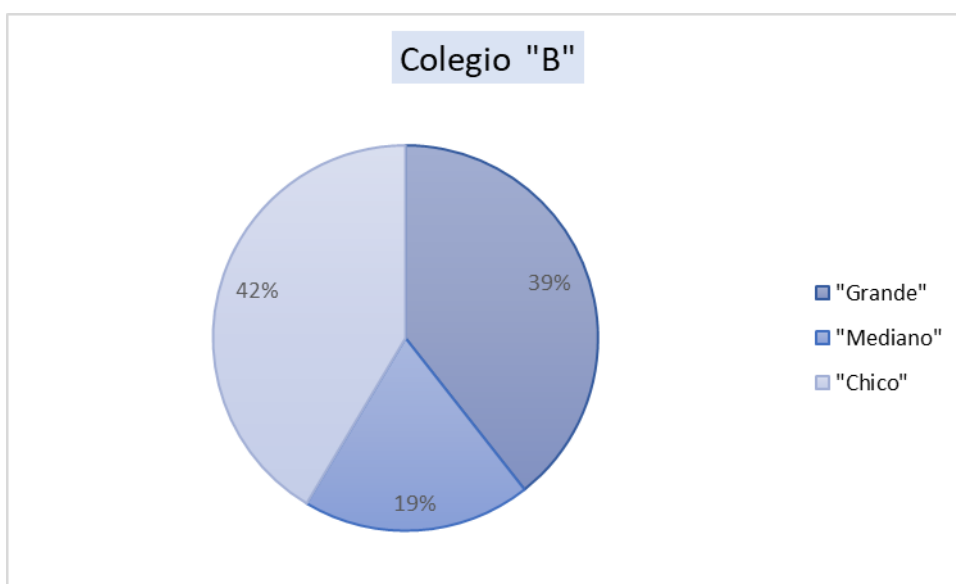
1.2. Colegio "B"

Respecto al colegio B, la conducta retraída, reservada y de falta de seguridad en sí mismos por parte de los niños(as) es predominante, sin embargo, es menor que en el colegio "A", y está más presente la impulsividad. Si bien las mujeres presentan indicadores similares a los generales, hay mayor presencia de retraimiento que en hombres, estos últimos tienen mayor presencia de impulsividad, mientras que la inseguridad se ve bastante más atenuada que las mujeres, incluso que los hombres del colegio "A". Respecto a los animales, los dibujos de la hormiga están más asociados al indicador que representa impulsividad, mientras que la lagartija se asocia a una conducta más bien retraída o cautelosa.

E: "¿No? Muy bien, Antonia, entonces, para terminar, ¿qué te gustaría saber de las hormigas?"

N: Eh... que... por qué son tan pequeñitas" (Antonia, Hormigas, Colegio "B").

Por otro lado, se ven diferencias en el Colegio "B", donde si bien en la mayoría de los niños(as) también se presenta en el indicador "tamaño chico", este se muestra en menos oportunidades, de 42% y la brecha con el indicador "tamaño grande" es de apenas un 2%, ya que este arroja un 39% de resultados. El indicador "tamaño mediano" se mantiene en el 19%.



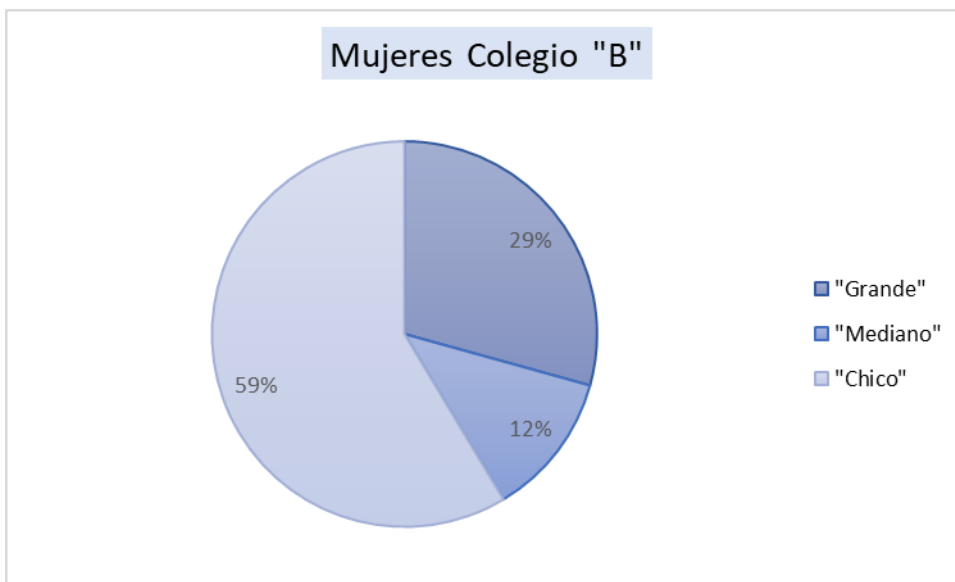
Resultados por animal.

En el colegio "B" los dibujos de la hormiga presenta mayor presencia del indicador "tamaño grande", con un 46%, le sigue el indicador "tamaño chico" con un 37% y el con menos presencia es el indicador "tamaño mediano" con un 16%.

En los dibujos de lagartija el indicador que más se repite es el "tamaño chico" con un 46%, le sigue el indicador "tamaño grande" con un 33% y finalmente el "tamaño mediano" con un 21%.

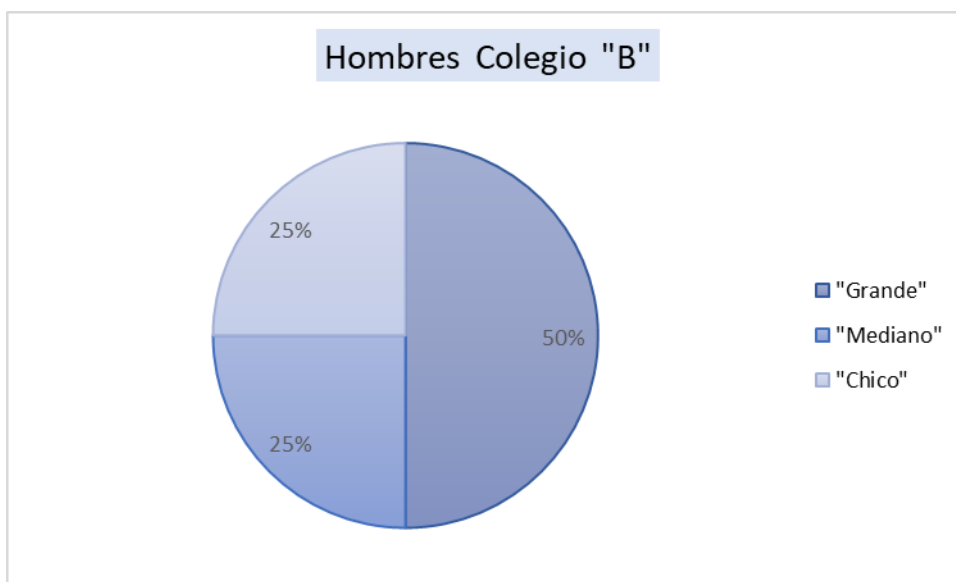
- Mujeres Colegio "B"

Al igual que las niñas del Colegio "A", el indicador que más veces se repitió fue el indicador "tamaño chico", con un 59% y además es el más recurrente dentro del grupo del colegio "B". El indicador "tamaño grande" es el que sigue, con un 29%, más alto que el resultado obtenido por el otro grupo de niñas. Finalmente, el indicador "tamaño mediano" obtuvo un 12% siendo el con menos aparición dentro del grupo.



- Hombres Colegio "B"

La mayoría de los varones del colegio "B", con un 50% se presenta el indicador "tamaño grande" versus las niñas del mismo colegio donde la mayoría de ellas presentaron el indicador de "tamaño chico". Cabe destacar que los hombres del "B" son el único grupo que donde el indicador "tamaño grande" fue el que más se repitió. Al igual que los hombres del Colegio "A", los valores del indicador "tamaño mediano" y "tamaño chico" son iguales a simple vista, en este caso con un 25% cada uno.

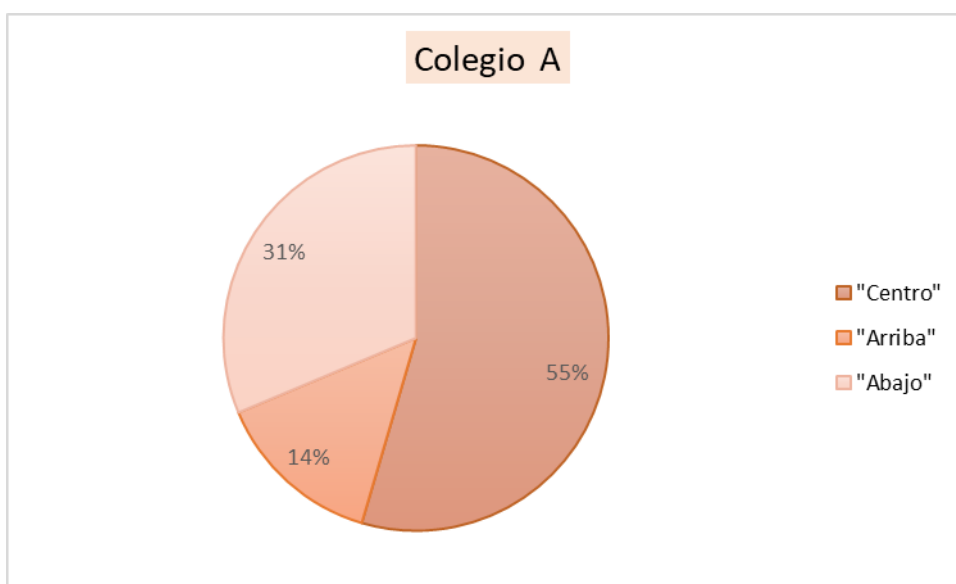


2. Ubicación

2.1. Colegio "A"

Respecto de la ubicación de los dibujos la mayoría de los niños y niñas están centrados, dentro de lo esperado para la edad según la bibliografía presentada, sin embargo, les sigue la presencia de inseguridad y por último la fantasía. Si bien por género el patrón general se repite una diferencia destacable es que la presencia de la fantasía está más presente en niños que en niñas. Por tipo de animal, en la hormiga el indicador más presente es el asociado a la inseguridad, por poca diferencia se presenta sentimiento más bien neutro, mientras que las lagartijas están más asociadas a un sentimiento neutro.

Un punto en común entre ambos colegios es que el indicador "abajo" se presenta prácticamente el doble que "arriba", en el caso del Colegio "A", estos valores son de 31% el porcentaje del indicador "abajo" versus un 14% del indicador "arriba". La mayoría de los niños(as) presentó el indicador "centro" con un 55% de ocurrencia.



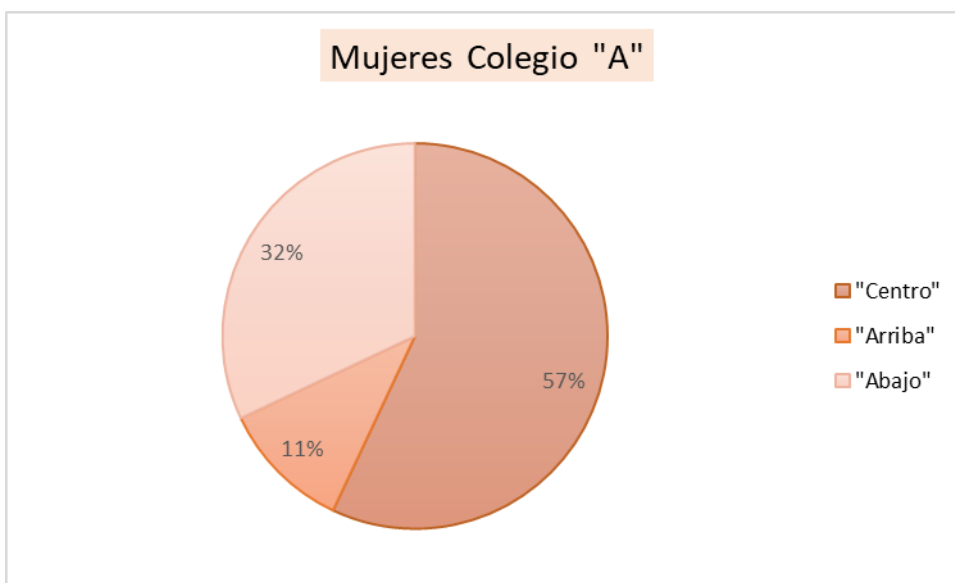
Resultados por animal.

En cuanto a la diferencia por dibujos la hormiga tiene resultados similares, donde el indicador "abajo" es el que se presenta más veces con un 41%, por un poco más que el indicador "centro" con un 37%, el indicador con menos presencia es "arriba" con un 21%.

Los dibujos de lagartija, por su parte presentaron más veces el indicador “centro” con un 70%, le sigue el indicador “abajo” con un 21% y luego “arriba” con un 9%.

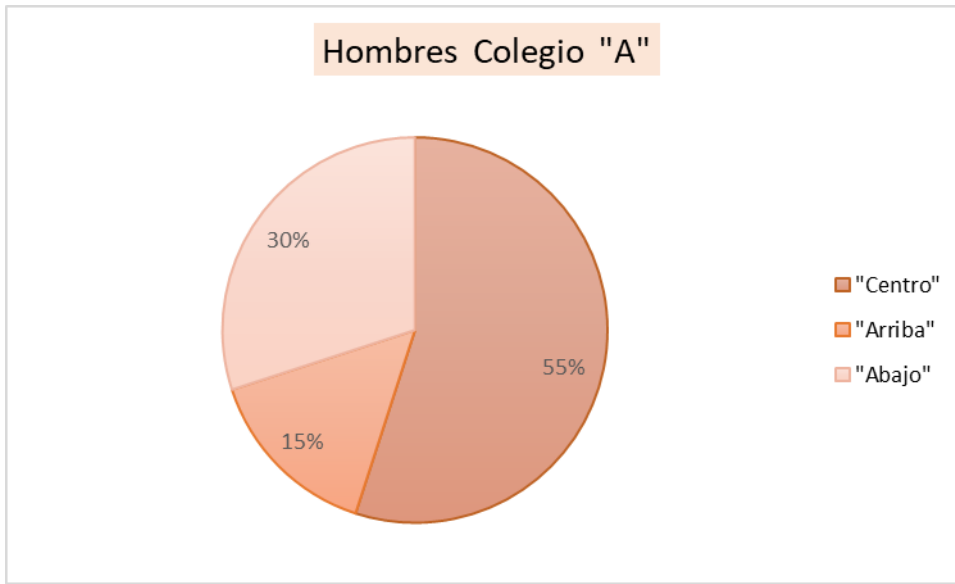
- Mujeres Colegio “A”

En los resultados por sexo dentro del colegio “A” no se ven indicadores con mucha diferencia de aparición entre ellos. Dentro de las mujeres el indicador “centro” fue el que se presentó más veces con un 57%, le sigue la categoría “abajo” con un 32% de resultados y finalmente el indicador “arriba” con un 11%. Ambos grupos de mujeres presentan el indicador “abajo” un 10% menos que los grupos masculinos.



Hombres Colegio “A”

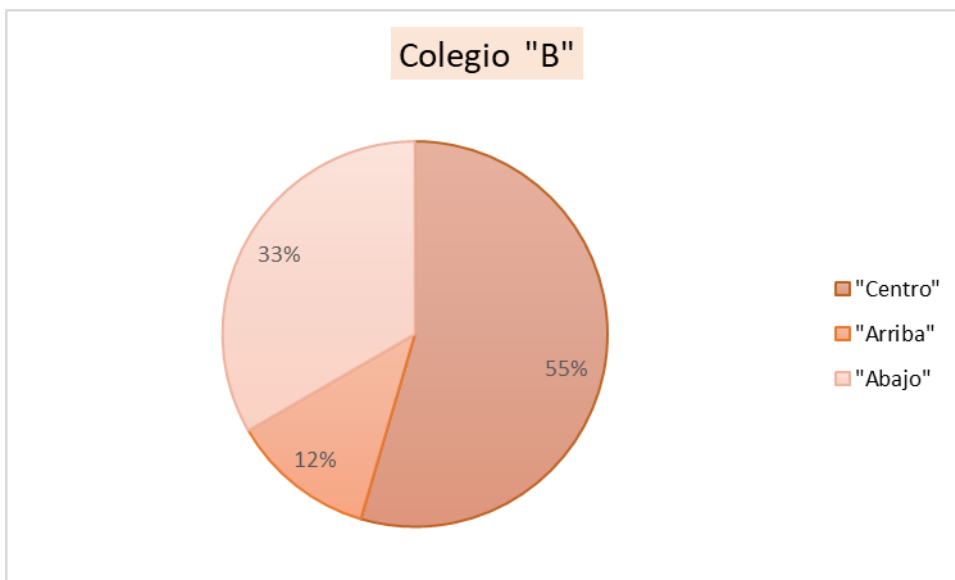
Parecido a los resultados en el grupo de las mujeres del mismo colegio, el indicador “arriba” es el que menos veces se repite con un 15%. Le sigue la presencia del indicador “abajo” con un 30% y nuevamente el indicador con mayor aparición es el “centro” con un 55%. (Véase resultados de más abajo).



2.2. Colegio "B"

La mayoría de los niños y niñas presentan una visión de sí mismos respecto del mundo más bien centrada, según lo esperado a su edad desde los autores consultados, aunque le sigue la inseguridad y sentimientos de inadecuación casi en las mismas cantidades, finalmente se ve presencia de fantasía con valores muy parecidos a los del colegio "A". La inseguridad se ve con mayor recurrencia en hombres, incluso más que los otros tres grupos de niños/as (es decir, mujeres de ambos colegios y hombres del colegio "A"), por su parte, las mujeres muestran una recurrencia similar a los valores inicialmente nombrados, con la presencia de fantasía casi iguales a los de los hombres. En los dibujos de la hormiga el sentimiento neutral hacia la hormiga es el que predomina, al que le sigue el sentimiento de inseguridad. Con los dibujos de la lagartija se repite el mismo patrón con valores similares a simple vista.

Al igual que el colegio "A", se obtuvo un 55% de presencia del indicador "centro", siendo este el más repetido dentro de los resultados. Los resultados generales no son muy diferentes del colegio "B", ya que el indicador que le sigue en aparición la tuvo el indicador "abajo" con un 33% y el con menos aparición fue el indicador "arriba" con un 12%. (Véase resultados de más abajo).

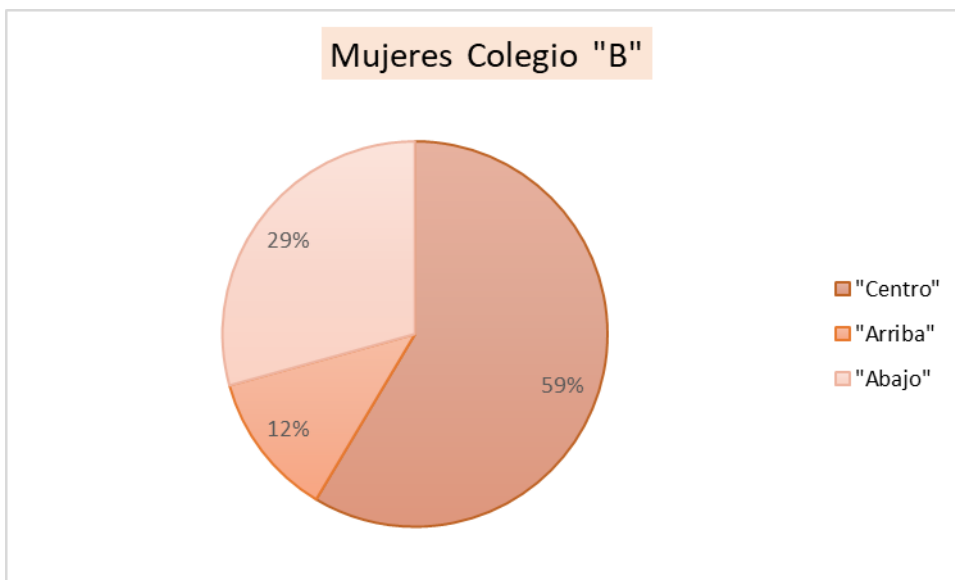


Resultados por animal.

No se ven muchas diferencias a simple vista entre ambos dibujos excepto en el indicador "abajo". Ambos dibujos muestran con mayor presencia el indicador "centro" con un 50% los dibujos de las hormigas y un 58% en los dibujos de las lagartijas. El indicador "abajo" es el siguiente en repetirse, un 41% en los dibujos de las hormigas y un 25% en los dibujos de lagartijas. Finalmente, el indicador que se presentó menos veces en ambos dibujos fue "arriba" con un 12% en ambos.

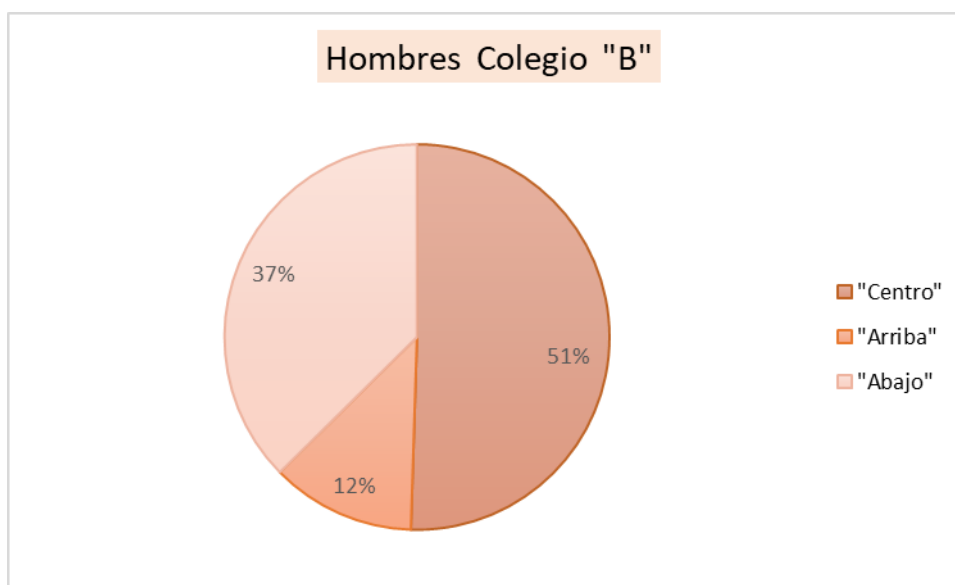
Mujeres Colegio "B"

Si bien ambos grupos de mujeres presentan una presencia muy similar de los mismos indicadores, el indicador que más se repitió en este grupo fue el de "centro" con un 59%, es más, este fue el más alto dentro de todos los estudiantes. El indicador "abajo" tuvo un porcentaje del 29% mientras que el porcentaje más bajo es el indicador "arriba" con un 12%. (Véase resultados de más abajo).



Hombres Colegio "B"

Si bien los resultados son muy parecidos tanto en hombres como en mujeres dentro y entre ambos establecimientos, es importante mencionar que los varones del colegio "B" son los que presentan el indicador "abajo" con mayor presencia que los otros grupos, con un 37%, lo siguen los varones del colegio "A" dentro del mismo indicador. En este grupo como en los otros el porcentaje más alto es el indicador "centro" con un 51%, por otro lado, el que menos apareció fue el indicador "arriba" con un 12%.

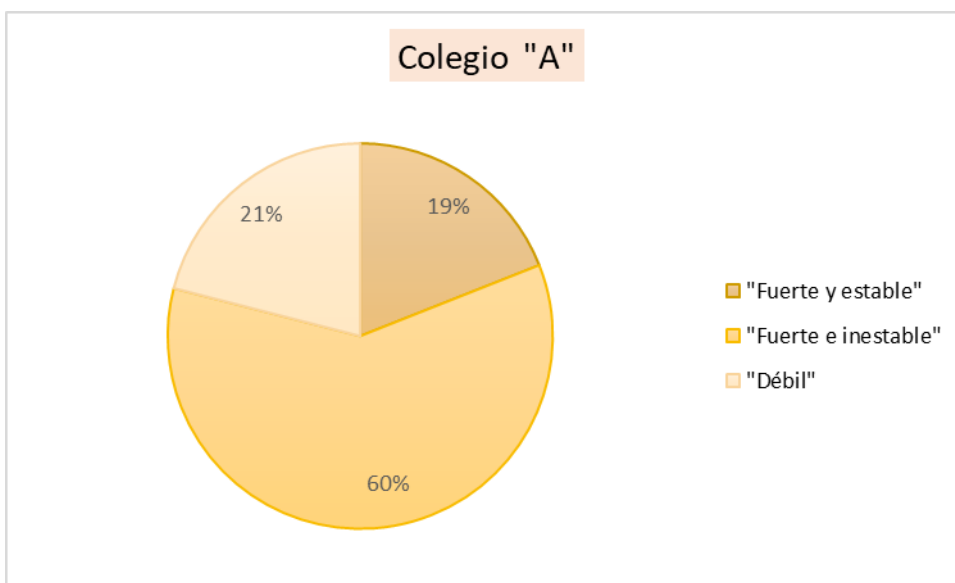


3. Presión del trazo

3.1. Colegio "A"

En relación a las líneas de trazo de los dibujos, nuevamente el descontrol de impulsos se hace presente en la mayoría de los niños(as), seguido por la presencia de ansiedad, aunque con muy poca diferencia con el grado de líneas estables y fuertes, lo esperado para la edad según la bibliografía. En cuanto a las diferencias por género, ambos presentan como mayoría el descontrol de impulsos y conflictos internos, sin embargo, las mujeres presentan una cantidad un poco más alta de la forma esperable de la línea y menos ansiedad que los hombres. Respecto a los dibujos de la hormiga, el indicador asociado a la presencia de ansiedad fue el que más veces se presentó, sin embargo, la diferencia con lo esperado para la edad en cuanto a la intensidad de la línea no es mucha. En el caso de la lagartija esta diferencia se acentuó, mostrando bastante más ansiedad desde los indicadores.

El resultado más relevante dentro de este apartado es que el indicador "trazo débil" está presente en un 21% dentro del colegio "A" en contraste con los resultados del colegio "B". Por otra parte, el indicador "trazo fuerte y estable" aparece en un 19% de los dibujos. El indicador "trazo fuerte e inestable" alcanza un 60%, siendo este el más alto del grupo y también más alto que en el otro colegio.



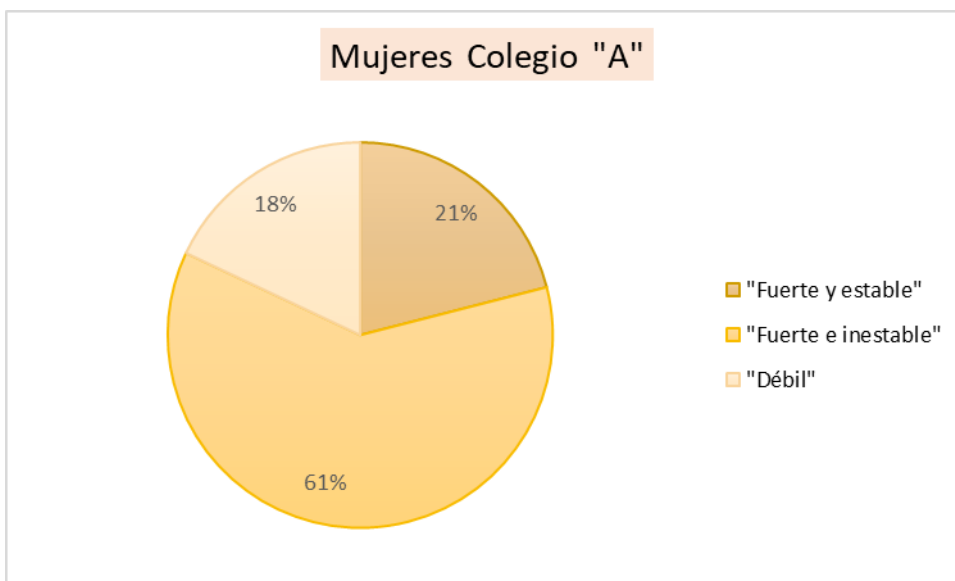
Resultados por animal.

En los dibujos de la hormiga, el indicador “trazo fuerte e inestable” fue el que se presentó más veces con un 46%, le sigue el indicador “fuerte y estable” con un 21% y finalmente indicador “trazo débil” con un 33%.

Una buena cantidad de los dibujos de lagartija lo presenta el “trazo fuerte e inestable” con un 75%, le sigue por lejos a simple vista el indicador “trazo fuerte y estable” con un 16% y con menos presencia el indicador “trazo débil” con un 8%.

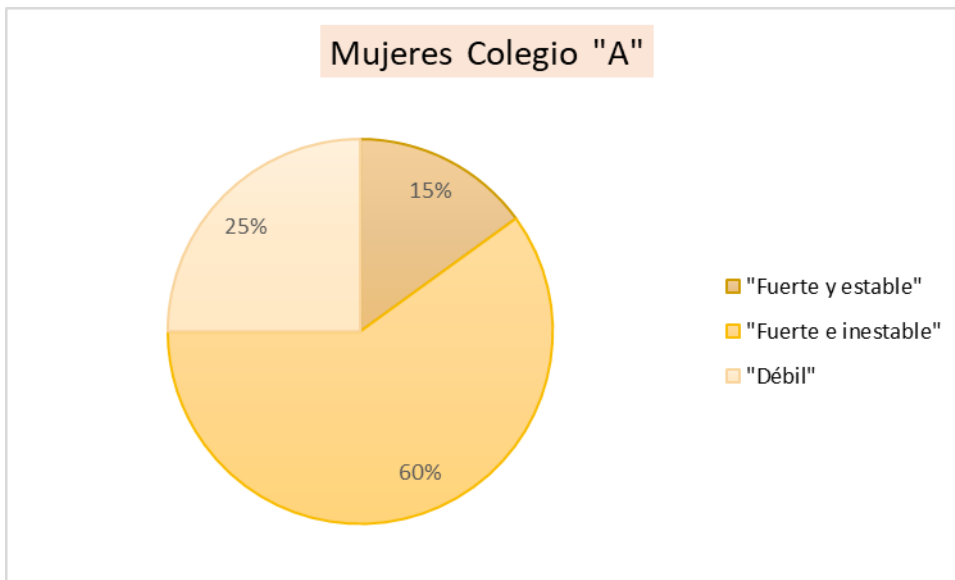
- Mujeres Colegio “A”

Dentro de los colegios las diferencias por género no están especialmente marcadas, y al comparar entre mujeres de ambos colegios los resultados no tienen diferencias tan notorias como entre los varones. En el colegio “A” el indicador “trazo débil” se ve con una aparición del 18%, siendo más alto que las niñas del colegio “B”, a este le sigue el indicador “trazo fuerte y estable” con un 21% y finalmente la mayor cantidad se enmarca en el indicador “trazo fuerte e inestable” con un 61%, siendo este el más alto dentro de este apartado “presión del trazo”.



Hombres Colegio "A"

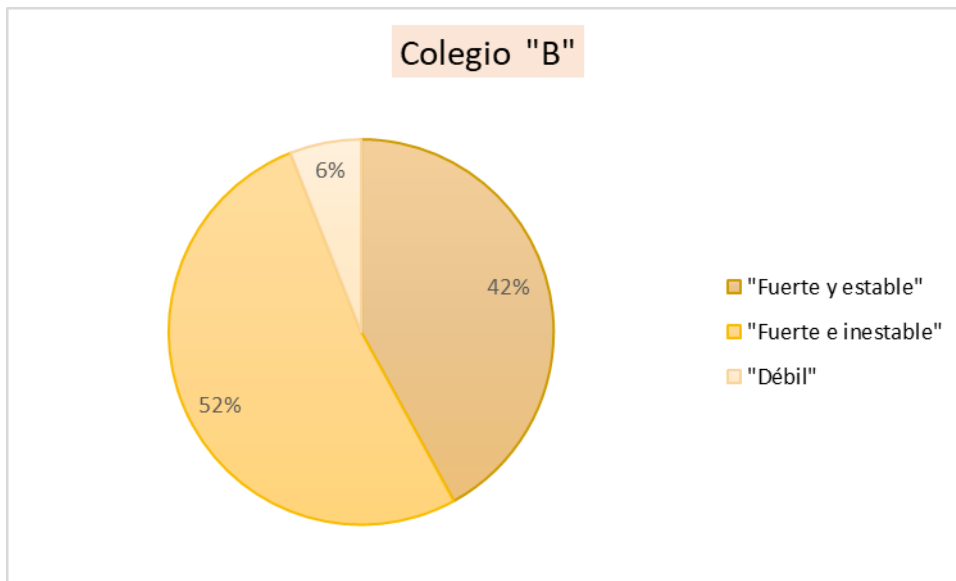
Como se ha dado en los resultados generales, el resultado más alto se ve reflejado en el indicador "trazo fuerte e inestable" con un 60%. Es relevante destacar que en este grupo le sigue el indicador "trazo débil", con un 25%, siendo bastante superior a ambos resultados del Colegio "B" y también mayor que el de las mujeres del colegio "A". Finalmente, el porcentaje más bajo lo tiene el indicador "trazo fuerte y estable", con un 15% de aparición, siendo también el más bajo dentro de este indicador dentro de ambos colegios.



3.2. Colegio "B"

La mayoría de los niños y niñas presentan descontrol de impulsos, sin embargo, menos que en el colegio A, le sigue la seguridad en sí mismos, mientras que la ansiedad se ve bastante baja en comparación al otro colegio. Los resultados se presentan sumamente similares en ambos géneros, pero con pequeñas diferencias, donde las mujeres muestran mayores índices de ansiedad dentro del mínimo y menos impulsividad que los hombres. Los dibujos de la hormiga presentaron también presencia de ansiedad la gran mayoría de las veces. Por su parte, los dibujos de la lagartija presentaron el indicador asociado a lo que se espera para la edad referente a la intensidad del trazo, aunque le sigue la presencia de ansiedad.

Lo primero a destacar es el porcentaje del indicador “trazo débil”, ya que es el menor del grupo con un 6%. Por su parte el indicador “trazo fuerte y estable” con un 42% se da el doble que en el colegio “A”. Si bien en ambos colegios el indicador “trazo fuerte e inestable” es el que presenta el porcentaje más alto, en el colegio “B” alcanza un 52%, siendo menor que el otro colegio.



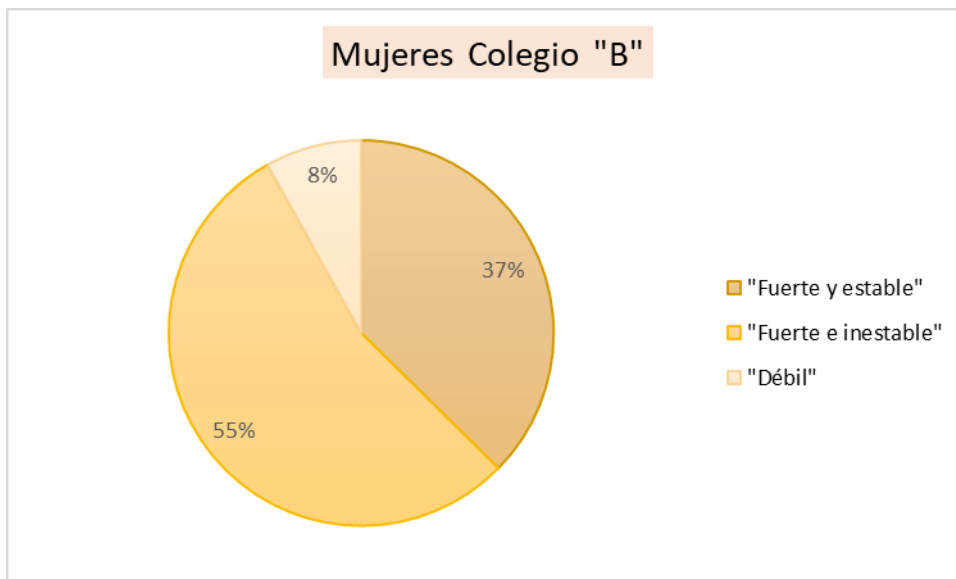
Resultados por animal.

En la hormiga no hubo ningún dibujo con el indicador “trazo débil”, el indicador “trazo fuerte y estable” apareció un 29% y el indicador “trazo fuerte e inestable” fue el que más veces se vio presente en los dibujos con un 71%.

La lagartija se divide mejor entre sí, presentando el “indicador fuerte y estable” un 54% de las veces. Le sigue el indicador “trazo fuerte e inestable” con un 33% y finalmente el indicador “trazo débil con un 12%.

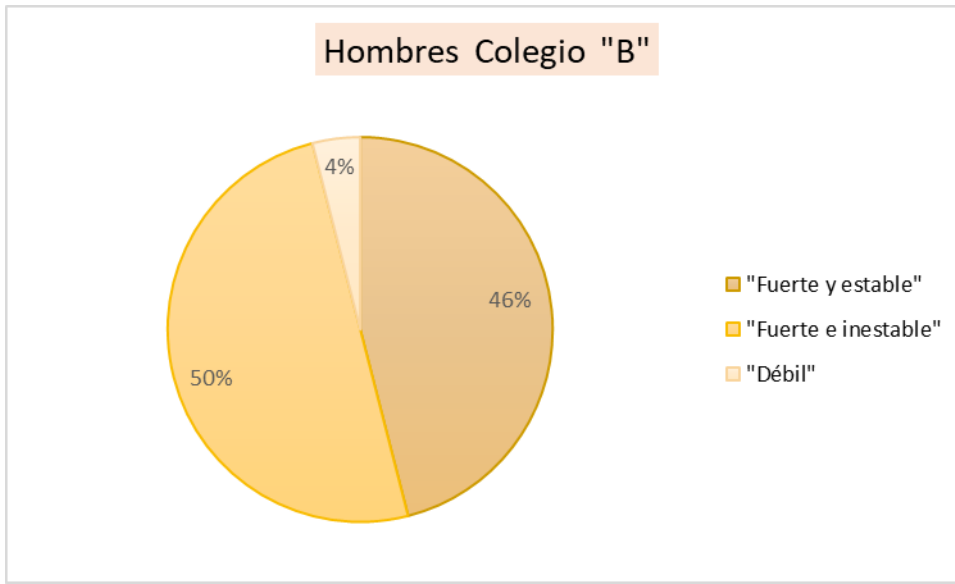
- Mujeres Colegio "B"

Siguiendo el patrón de los resultados generales del Colegio "B", el indicador que presenta menos aparición es el "trazo débil" con un 8%, con bastante diferencia el indicador "trazo fuerte y estable" con un 37% y finalmente el porcentaje más alto se ve en el indicador "trazo fuerte e inestable" con un 55%, cabe mencionar que ambos grupos de mujeres presentan este indicador como el más aparición dentro de sus resultados.



- Hombres Colegio "B"

Se ve una gran diferencia entre los hombres de ambos colegios, donde el colegio "B" presenta un 46% de "trazo fuerte y estable", más del doble que los varones del Colegio "A" y bastante superior a los resultados de las mujeres del Colegio "A". Siguiendo la misma línea de las diferencias, este colegio tiene un porcentaje del 4% en el indicador "trazo débil", siendo este el más bajo dentro de ambos colegios. El indicador "trazo fuerte e inestable" al igual que los resultados generales es el más alto, con un 50% de presencia entre los varones de este colegio. (Véase resultados de más abajo).

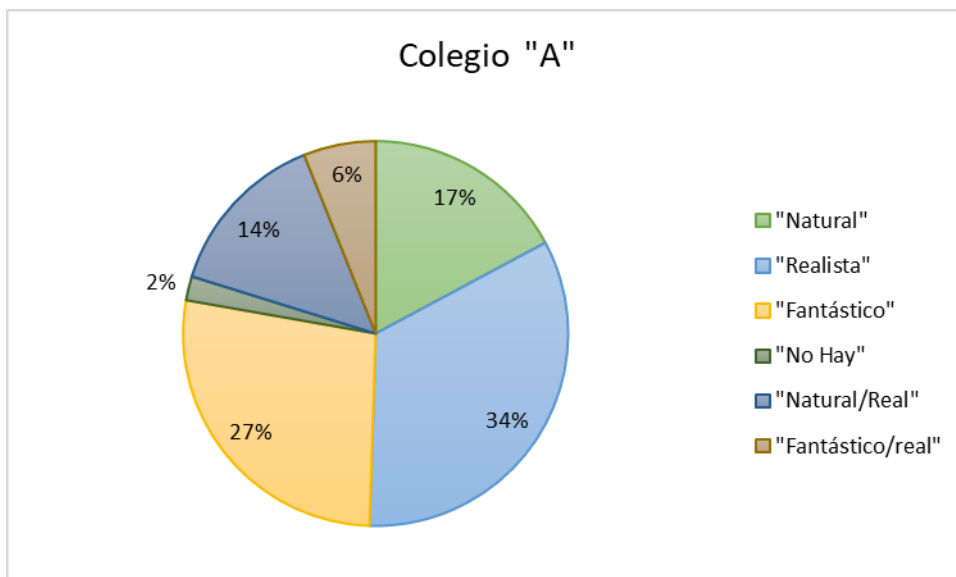


4. Ambiente

4.1. Colegio "A"

En cuanto al ambiente representado en los dibujos, la gran mayoría de los niños(as) perciben el mundo de forma concreta, dándole importancia a la jaula, le sigue la presencia de estimulación y la presencia más baja es de sentimientos de aislamiento. Las mujeres presentan niveles muy parecidos a los generales con la particularidad que no se ve presencia de sentimientos de aislamiento. Respecto de los hombres se ven niveles más bajo de concretismo, y sí se ve un mínimo bastante bajo de aislamiento. En los dibujos de la hormiga el indicador asociado a una visión realista fue el que más se presentó, sin embargo, le sigue la presencia de fantasía. Por su parte, los dibujos de la lagartija presentan mayor presencia de fantasía alrededor del animal.

Este es el primer apartado donde un indicador aparece sólo en un colegio, el indicador "Fantástico/Real" sólo se presentó en el colegio "A" y con un porcentaje similar en hombres como en mujeres y un valor general de 6%. El indicador con menor porcentaje fue el "Sin Ambiente" con un 2%, le siguen el indicador "natural/real" con un 14% y el "Natural" con un 17%. Respecto al indicador "Fantástico" en este colegio tiene el resultado de 27%, sin embargo, el indicador con mayor presencia es "realista" con un 34%.



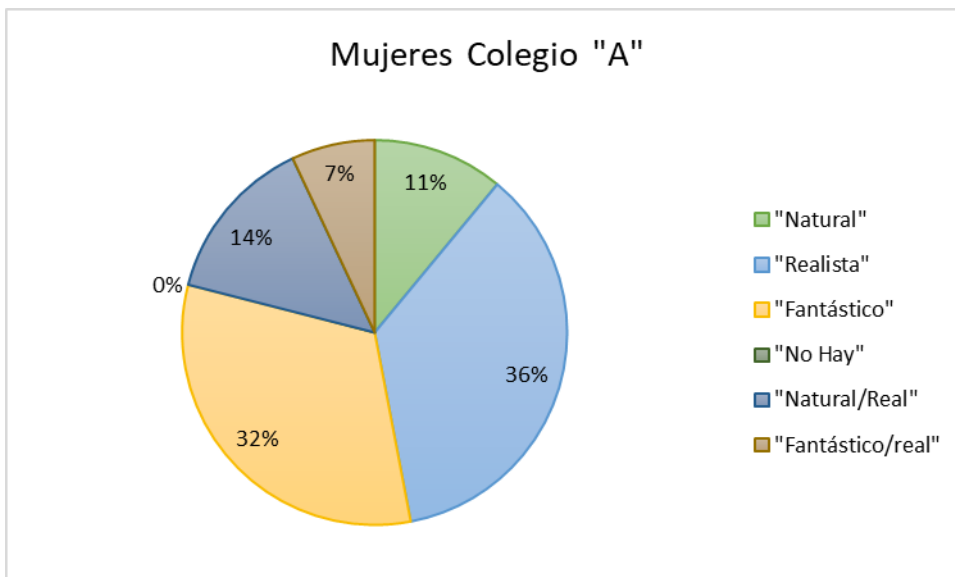
Resultados por animal.

Dentro de los dibujos de la hormiga presentó mayoritariamente el indicador “realista” con un 58%, le siguen el indicador “sintético” con un 21%, luego el indicador “natural” con un 8%, el indicador “no hay” con un 4% y el indicador “sintético/real” con un 4% y el indicador “natural/real” no se presentó en ningún dibujo.

En los dibujos de la lagartija presenta con mayor presencia el indicador “sintético” con un 33%, por poco le sigue el indicador “natural/real”, luego el indicador “natural” con un 25%, mientras que el indicador “realista” y el indicador “sintético” se presentaron ambos con un 8%, el indicador “natural/real” no se presentó en ningún dibujo.

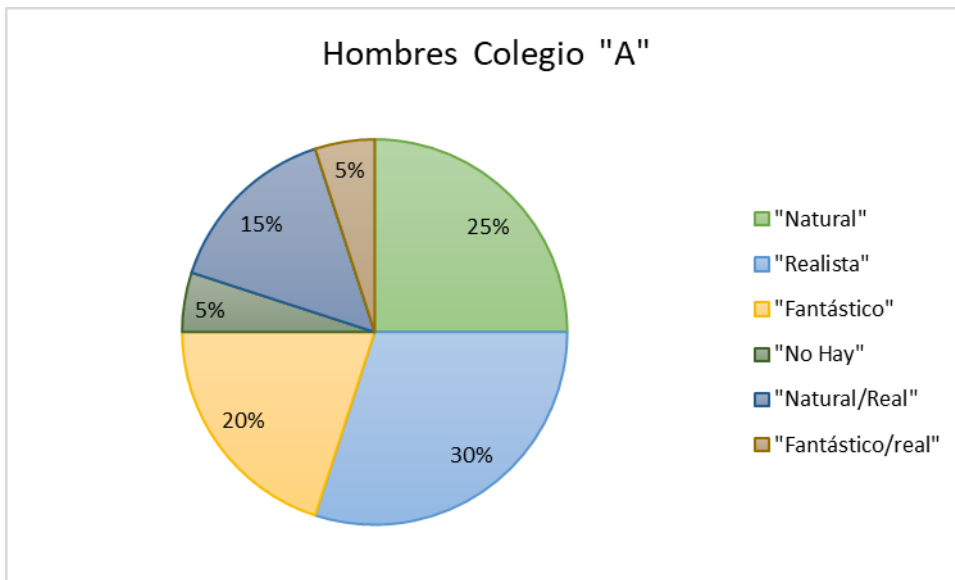
- Mujeres Colegio “A”

Al mirar desde una comparación por género, sólo las mujeres de ambos colegios arrojaron un 0% en el indicador “Sin ambiente”. Los indicadores que le siguen son fantástico/real” con un 7% siendo este mayor que el de los varones del mismo colegio; luego está el indicador “natural” con un 11% y “real/natural” con un 14%. Los indicadores que más se repitieron fueron “Fantástico” con un 32% y bastante cercano está el indicador “realista” con un 36%, siendo este es el más alto de todos los indicadores tanto en el grupo de mujeres como el de hombres del colegio A.



- Hombres Colegio "A"

Si bien hubo resultados con el indicador "Sin ambiente", estos son los menos, con un 5%, la misma cantidad que se vio en el indicador "Fantástico/real", también con un 5%. El indicador "Real/natural" tiene un 15% de resultados, le sigue el indicador "fantástico" con un 20%, el cual se contrasta con los resultados de las mujeres del mismo colegio. Los puntajes más alto se encuentran entre el indicador "natural" con un 25% y, al igual que sus compañeras, el indicador "Realista", con un 30%.



4.2. Colegio "B"

Los niños(as) exhiben mayor concretismo que en el colegio "A", le sigue la dificultad de soportar la jaula y se vio menos presencia de estimulación y un mínimo de sentimiento de aislamiento. Llama la atención que al igual que las mujeres del otro colegio, acá no presentaron indicios de sentimientos de aislamiento, mientras que su gran mayoría presentó una visión más bien fiel de la realidad. Los hombres tienen indicadores parecidos a los generales sólo que muestran algo más de aislamiento y su mayoría también va en una visión más bien realista de la vida. En los dibujos de las hormigas predominó tanto una visión más bien concreta, del mismo modo que se vio la presencia de mayor estimulación en los dibujos. En los dibujos de las lagartijas predominó la visión más concreta acerca del animal, al que le sigue la presencia de fantasía.

En este colegio no apareció en ningún dibujo ni de hombres ni mujeres la presencia del indicador “Fantástico/Real”, por lo que marcó un 0%. En ambos colegios se presentó en menor cantidad el indicador “Sin ambiente”, en este caso se vio con un 6% y comparte lugar con el indicador “natural/real”, el cual también se presentó en un 6%. Tanto el indicador “Fantástico” como el “Natural” se dan con poca diferencia, con un 21% y un 23% respectivamente. Al final la mayoría, al igual que en colegio “A” se expresa en el indicador “Realista”, con un 44%, siendo alrededor de un 10% superior al otro colegio. A varios niños y niñas mencionan en las entrevistas que les llamó la atención los tubos de las hormigas.

E: ¿qué te gustaría saber sobre las hormigas?

N: Mmm...

E: ¿Nada? ¿Qué te gustaría preguntar?

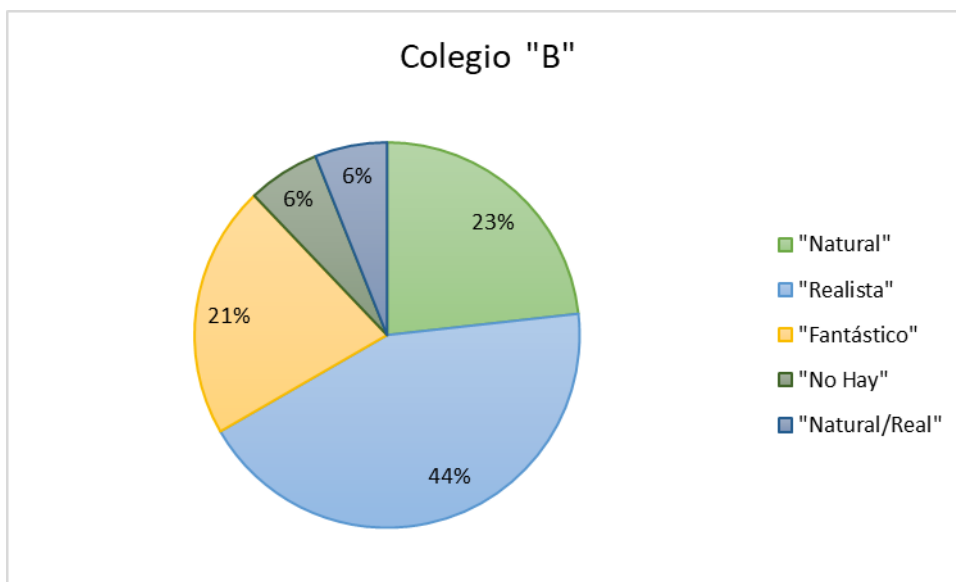
N: Por qué metieron a las hormigas en un tubo”

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, Colegio “B”, ambiente realista)

E: ¿No? No importa. Oye, cuéntame, ¿qué dibujaste?

N: Las hormigas en el tubo.”

(Extracto entrevista , dibujo hormiga, Colegio “B”, ambiente realista).



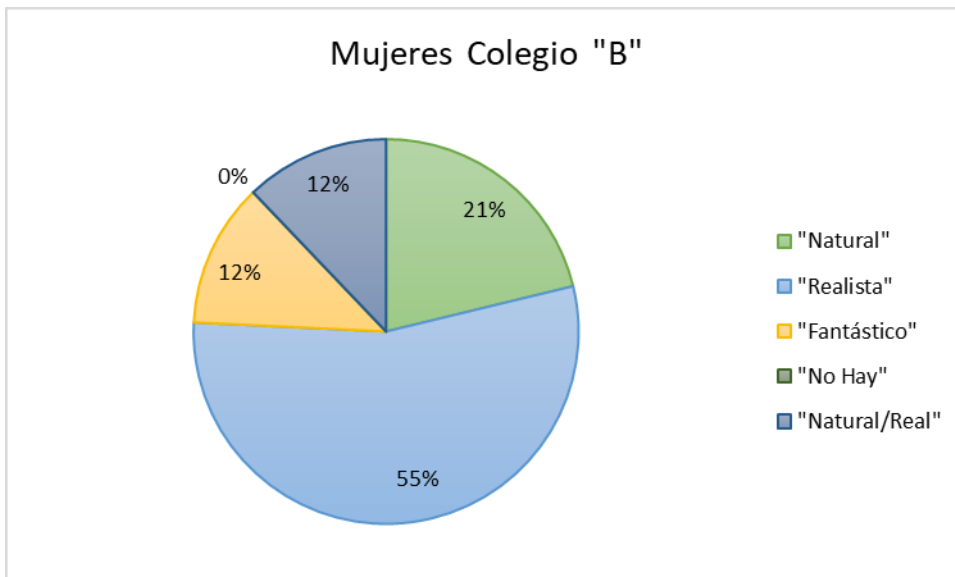
Resultados por animal.

Los dibujos de Hormigas presentan la misma cantidad de veces en la presencia del indicador “natural” y el indicador “realista”, ambos con un 37% cada uno, le sigue el indicador “sintético” con un 16%, y los dos indicadores que menos se repiten son el “no hay” con un 4% y el “natural/realista” también con un 4%.

En las lagartijas el indicador que más veces se presentó es el indicador “realista” con el 50%, le sigue el indicador “sintético” con un 25%, y con la misma cantidad los indicadores “natural”, “no hay” y “natural/realista” con un 8% cada una.

- Mujeres Colegio “B”

No hubo aparición del indicador “Fantástico/real”, y el indicador “Sin ambiente” marcó también un 0% de aparición, al igual que las mujeres del colegio “A”. En cuanto a los indicadores “Natural/real” y “Fantástico” comparten la misma cantidad con un 12% cada uno. El indicador “Natural” es el segundo con más presencia con un 21% y el porcentaje más alto lo presenta el indicador “realista” con un 55%, siendo este el más alto dentro de los dos grupos del colegio.



- Hombres Colegio "B"

Como es de esperarse, el indicador "Fantástico/real" no aparece en ningún dibujo. Por otro lado, el indicador "Natural/real" también marca un 0% sólo en este grupo. Con un 12% el indicador "Sin ambiente" siendo el más alto entre los grupos. El indicador "natural" se presenta con el 25% y le sigue el indicador "Fantástico" con un 29%, siendo también el más alto dentro de los grupos participantes dentro del indicador. Donde se reflejan los valores generales es en el indicador "Realista", el cual tiene la mayoría dentro de este grupo con un 34%.

"E: ¿Algo más que me quieras contar?"

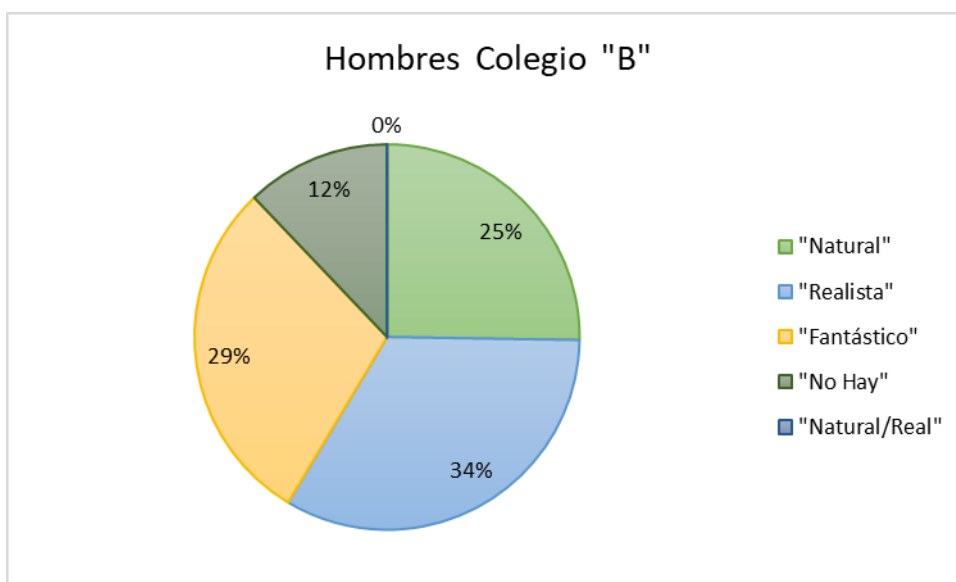
N: Ehm... aquí está su casa y dejaron la tele prendida y vieron vieron tele, se fueron y dejaron la tele prendida"

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, Colegio "B", ambiente "fantástico")

"E: Oye, aquí tengo tu dibujo. Cuéntame, ¿qué hiciste?"

N: Unas montañas, el sol escondiéndose y la atardecer y las lagartijas"

(Extracto entrevista, dibujo lagartija, Colegio "b", ambiente natural)

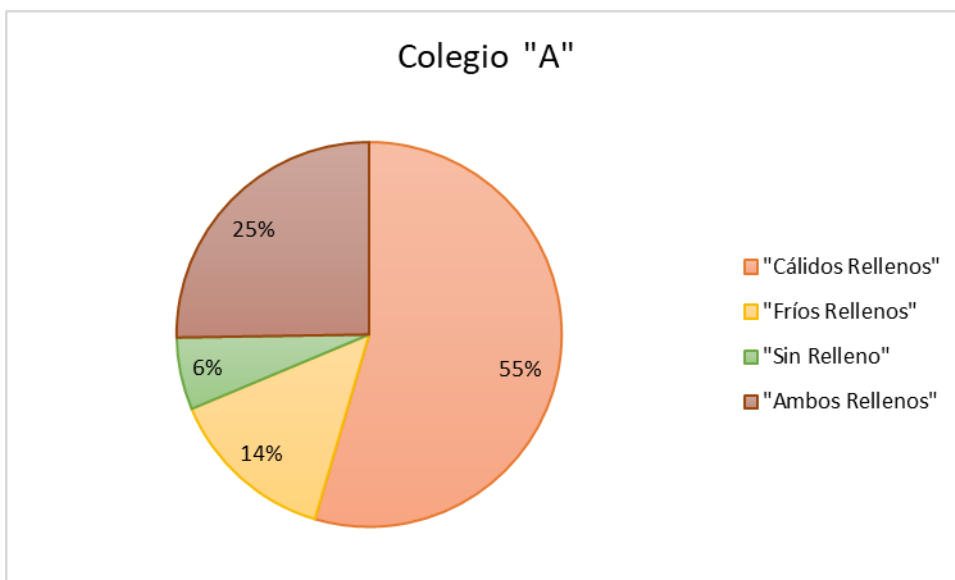


5. Uso de color

5.1. Colegio "A"

Desde el marco teórico, el uso de color en los dibujos se relaciona con las respuestas ante el ambiente hostil, la gran mayoría presentan buenas respuestas, le siguen lo que realmente se esperaría para la edad, es decir, el uso de colores tanto cálidos como oscuros, y finalmente las respuestas de angustia ante este tipo de ambiente con una minoría. Las mujeres al igual que los hombres presentan una gran mayoría de respuestas óptimas al ambiente, sin embargo, las mujeres presentan bastante más presencia de estas. Los hombres presentan en menor cantidad buenas reacciones al ambiente hostil, el resto es muy parecido a lo arrojado por las mujeres. En los dibujos de la hormiga se presentan colores asociados a las buenas respuestas ante los ambientes hostiles, mientras que el sentimiento de asilamiento es el que menos se presenta. En los dibujos de la lagartija también se vieron colores asociados a las buenas respuestas ante ambientes hostiles, así como la baja presencia de aislamiento.

Los valores generales entre ambos colegios son similares, con la diferencia de que en este colegio no apareció el indicador "negro relleno" así que este fue puntuado con un 0%. El indicador "Sin relleno" se presenta con la siguiente cantidad más baja con un 6%, a este le sigue el indicador "fríos rellenos" con un 14%. Por su parte el indicador "ambos rellenos" tiene la segunda mayoría con un 25%, y el indicador que se lleva la mayoría absoluta es el indicador "cálidos rellenos" con un 55% superando por poco al colegio B.



Resultados por animal.

En los dibujos de la hormiga, el indicador “cálidos rellenos” se presentó en mayor cantidad de dibujos con un 75%, le sigue el indicador “fríos rellenos” con un 12%, luego el indicador “ambos rellenos” con un 8% y finalmente el indicador “sin relleno” con un 4%.

En los dibujos de la Lagartija el indicador con mayor presencia fue el indicador “ambos rellenos” con un 41%, le siguen los cálidos luego el indicador “cálidos rellenos” con un 33%, luego el indicador “fríos rellenos” con un 16% y el indicador que menos veces se presentó en los dibujos fue el indicador “sin relleno” con un 8%.

Mujeres Colegio “A”

Además de la nula aparición del indicador “negro relleno”, las mujeres del colegio “A” presentaron un 0% en el indicador “sin relleno”, siendo ellas el único grupo donde esto ocurre. El indicador “fríos rellenos” se presenta en un 11% de los resultados. Y así igual que los varones del colegio “A” y las mujeres del colegio “B”, el indicador “ambos rellenos” presenta un 25% de los resultados. Sin embargo, son las niñas del colegio “A” quienes presentan mayor presencia del indicador “cálidos rellenos” con un 64% no sólo como mayoría entre los valores del grupo, sino que generales. (Véase resultados de más abajo).

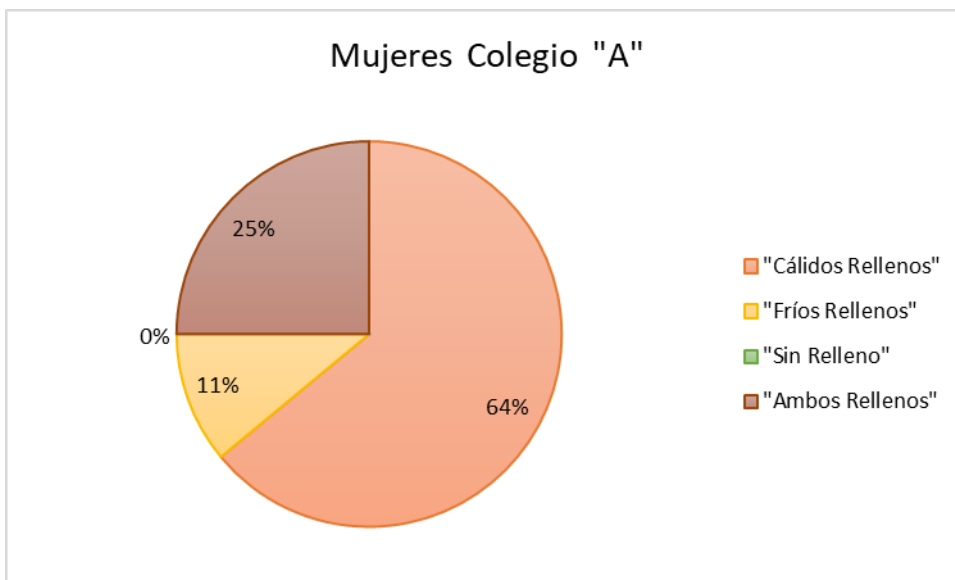
E: Muy bien. Cuéntame, ¿qué más te llamó la atención?

N: Su cuerpo

E: ¿Por qué?, ¿cómo era?

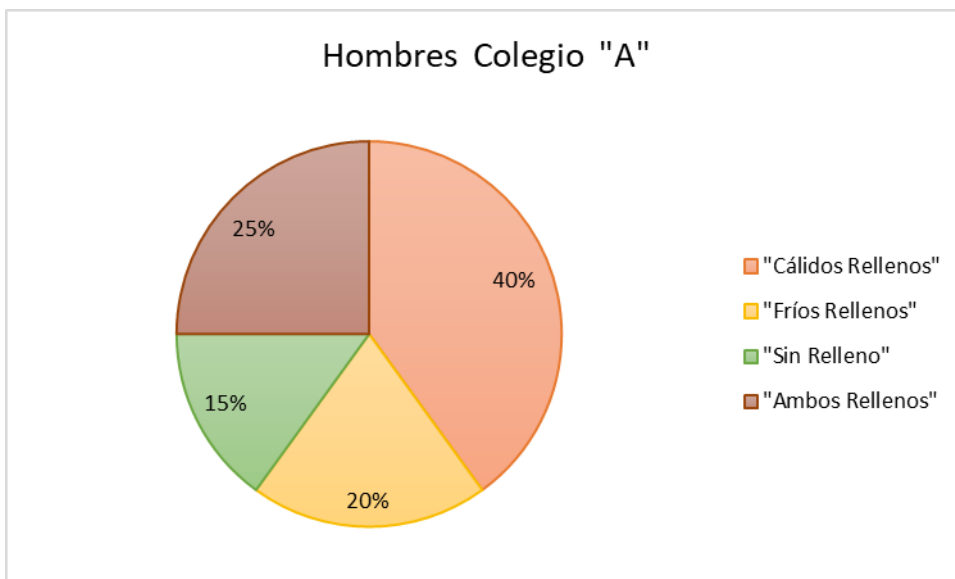
N: Era... era... flaquito y... y... los colores que tenía”

(Extracto entrevista, dibujo lagartija, colegio “A”, colores)



Hombres Colegio "A"

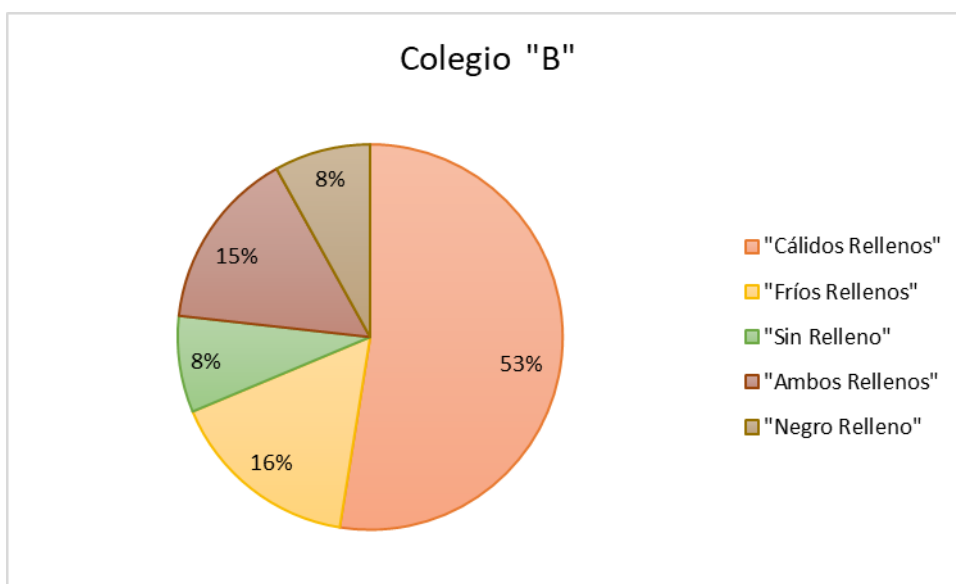
Los resultados en este grupo se ven un poco más homogéneos, donde si bien el indicador "negro relleno" marca 0%, el que le sigue es el indicador "sin relleno", con un 15% presentando este resultado similar a los hombres del otro colegio. Por otra parte, los indicadores "fríos rellenos" y "ambos rellenos", le siguen con un 20% y un 25% respectivamente, este último igual a las mujeres del mismo establecimiento y las del otro. Por último, el mayor resultado del grupo se presenta en el indicador "cálidos rellenos", con un 40%, siendo el menor porcentaje para este indicador, estando cerca de las mujeres del colegio B.



5.2. Colegio "B"

Respecto de las respuestas a ambientes hostiles, la mayoría de los niños(as) presentan buenas respuestas, le sigue la angustia y luego una mezcla de ambas, que es lo que se esperaría para la edad, como mínimo se ve presente la falta de estimulación, muy parecido al colegio A. Si bien las mujeres también presentan como mayoría las respuestas óptimas, estas son menos que en las mujeres del colegio A y también presentan mayor cantidad de angustia. Los hombres por su parte tienen bastante más presencia de buenas respuestas que las mujeres, menos angustia también, pero hay mayor presencia de falta de estimulación. Los dibujos de la hormiga tienen mayor presencia de los colores asociados a las buenas respuestas ante los ambientes hostiles, mientras los sentimientos de aislamiento son los que menos veces se presentan. Los dibujos de la lagartija muestran también mayoritariamente colores asociados a buenas respuestas antes los ambientes hostiles, y también los sentimientos de aislamiento son los menos presentes.

En este apartado también apareció un indicador que sólo se dio en un grupo de evaluación, el indicador "negro relleno" sólo apareció entre los hombres del colegio "B", y como valor general del colegio alcanzó el 8%, compartiendo el lugar más bajo con el indicador "Sin relleno", el cual también se presenta en un 8%. Le siguen los indicadores "Ambos rellenos" con un 15% y el indicador "fríos rellenos" con un 16%. Mientras que el indicador con bastante mayor cantidad de aparición fue el "cálidos rellenos" con un 53%.



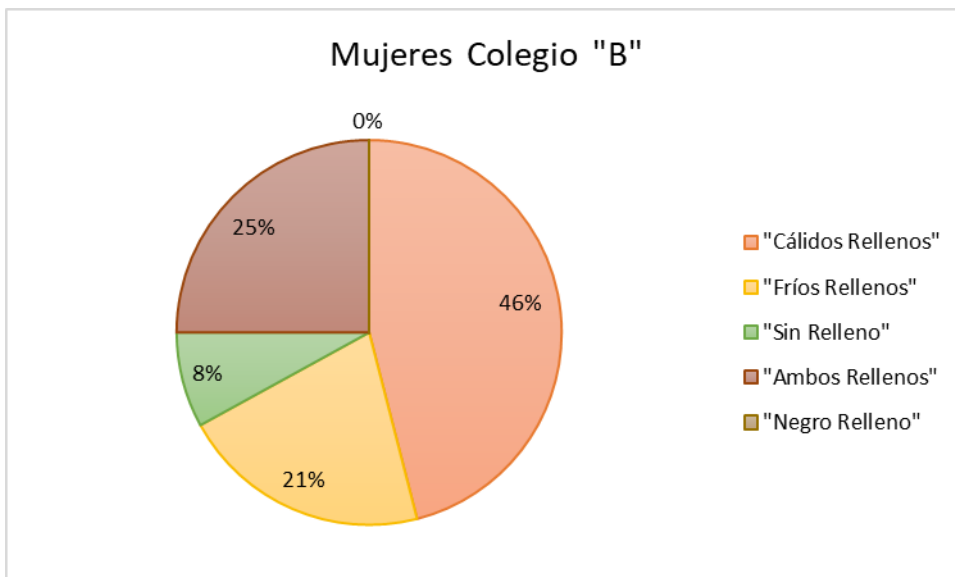
Resultados por animal.

En los dibujos de la hormiga el 50% presentan el indicador “cálidos rellenos”, le siguen el indicador “negro relleno” con un 16%, el cual sólo se da en este colegio, luego con un 12% se presenta el indicador “fríos rellenos” y el indicador “ambos rellenos”, también con un 12%, finalmente el indicador que menos veces se repitió fue “sin relleno” con un 8%.

En los dibujos de las lagartijas el indicador que más se repite es también el “cálidos rellenos”, con un 54%, le sigue el indicador “fríos rellenos” con un 20%, luego el indicador “ambos rellenos” con un 16%, el indicador “sin relleno” con un 8% y finalmente el indicador “negro relleno” no estuvo presente en ningún dibujo.

- Mujeres Colegio “B”

Si bien el indicador “negro relleno” aparece en el grupo de varones de este colegio, en el grupo de mujeres no aparece en ningún dibujo. El indicador “sin relleno” es el siguiente que presenta la cantidad más baja respecto al resto de los indicadores, con un 8%, este es igual a los de los varones del mismo colegio. Le siguen los indicadores “fríos rellenos” con un 21% y “ambos rellenos” con un 25%, al igual que los hombres y mujeres del colegio A. Finalmente, siguiendo los valores generales es el indicador “cálidos rellenos” el cual presenta la mayoría con un 46%.



Hombres Colegio "B"

Lo primero a mencionar es que sólo dentro de los varones del colegio B aparece el indicador "negro relleno", por lo que se mide dentro de este grupo pero no se menciona en los otros y se asume su porcentaje nulo, en este grupo el indicador "negro relleno" se presenta un 16%, siendo este el segundo con más aparición y estando incluso por encima del indicador "fríos rellenos" con un 12%, del indicador "sin relleno" con un 8% el cual es el mismo valor en todos los grupos y el indicador "ambos rellenos", el cual presenta la cantidad más baja de aparición con un 4% y es el único grupo que presenta un porcentaje menor a 25% dentro de este indicador específico. Al igual que en los valores generales el indicador con mayor presencia es el "cálidos rellenos" con un 59%, siendo el grupo con mayor aparición dentro de este indicador.

N: Ehm... que dibujé a la hormiga amarilla y pinté un cielo azul y sol de rosa porque el sol me gusta de rosa.

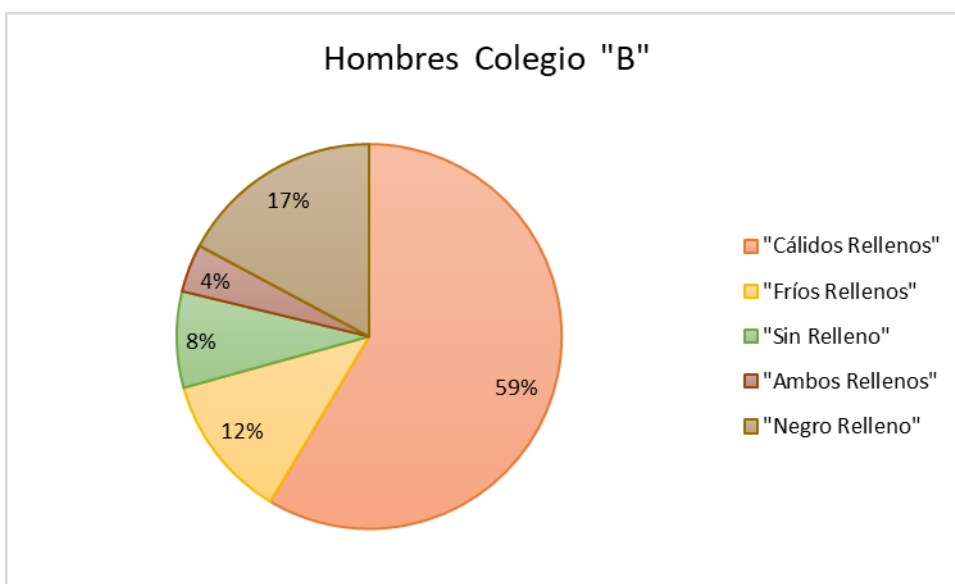
E: Mmh (asiente).

N: Me gusta ese color también y el azul, el amarillo, cualquier color

E: Te quedó muy bien

N: No me gusta el azul oscuro, me gusta el azul claro, claro como ese"

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, colegio "B", colores)



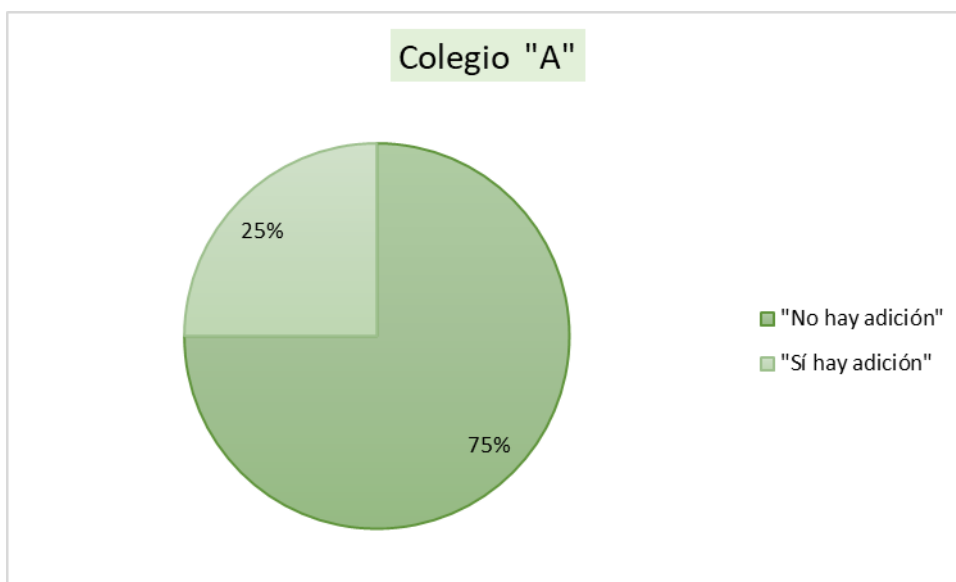
6. Adición de personajes

Se debe hacer la aclaración de que, en los dibujos de las hormigas, hacer más de una HORMIGA no se considera como indicador de adición de personajes, ya que, al momento de presentar las hormigas a los y las estudiantes en el aula, se llevaron de a varias dentro de frascos, por lo tanto, se consideró que cualquier personaje que no fuera una hormiga dentro del dibujo contaría como adición. Los personajes más frecuentemente agregados son otros animales o insectos más pequeños como las mariposas y seres humanos.

6.1. Colegio "A"

Sobre la adición de personajes la mayoría de los niños(as) no presentan conflictos con el estar a solas consigo mismos ni sensación de soledad, de todas formas, un cuarto de la cantidad de niños y niñas sí presenta sensación de soledad. En ambos, hombres y mujeres, se ven repartidas las mismas impresiones. En el dibujo de la hormiga se vieron pocos personajes no-hormigas agregados, pero sí en la gran mayoría de los dibujos los niños(as) dibujaron más de dos o tres hormigas juntas, esto pensando en la forma de presentación de las hormigas, el cual fue de a varias por tubito. Por otra parte, la lagartija presentó un poco más de dibujos con adición de personajes (otras lagartijas).

Al igual que en el colegio "B" la mayoría fue el indicador de "no hay adición", y se repitieron los valores generales idénticos en los valores separados por género. En el caso del colegio A, el indicador "no hay adición" se presentó con un 75% el indicador, mientras que el indicador "sí hay adición" se presentó un 25%.



Resultados por animal.

En el dibujo de la hormiga el indicador “hay edición” se presentó un 16%, mientras que el indicador “no hay edición” se presentó un 83% de las veces.

En el dibujo de la lagartija el indicador “hay adición” se presentó un 33% y el indicador “no hay adición” tuvo una presencia de 66%.

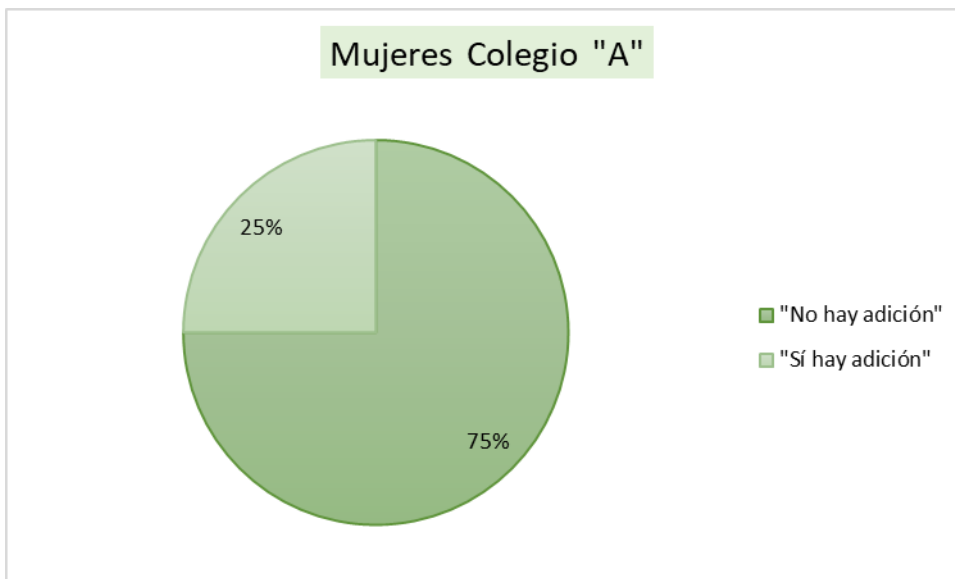
- Mujeres Colegio “A”

Un dato interesante de este apartado es que tanto en los resultados generales, en el grupo femenino y el masculino los porcentajes del colegio son 75% para “no hay adición” versus un 25% de “hay adición”.

“E: ¿No? Mira tu dibujo. Cuéntame, ¿qué fue lo que hiciste?”

N: Una hormiga, una lupa y una niña”

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, colegio “A”, adición de personajes)



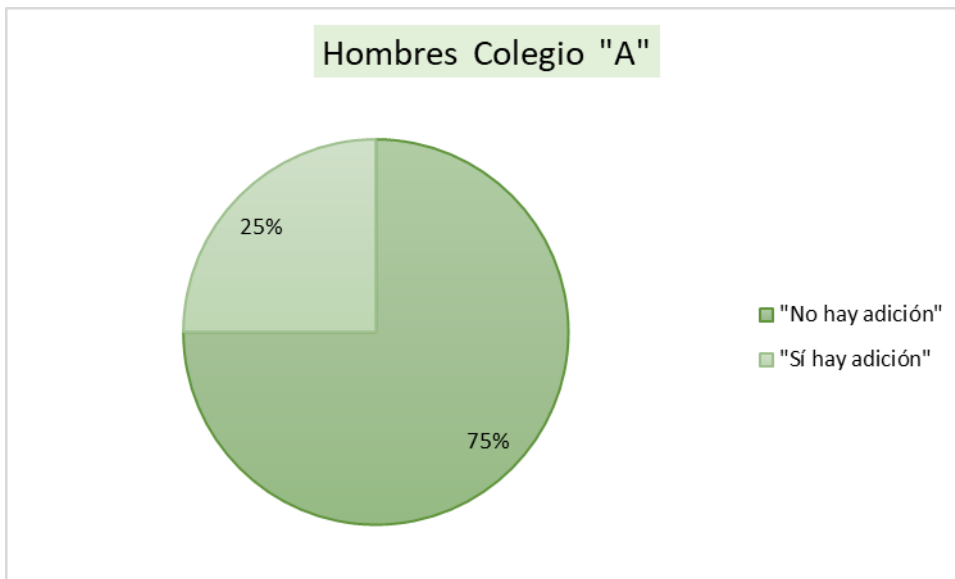
- Hombres Colegio "A"

Como ya se expuso en el grupo de mujeres del colegio "A", los resultados generales, en el grupo femenino y el masculino son 75% para "no hay adición" versus un 25% de "hay adición".

"N: Mmm hi... yo hice una naranja e hice un un... humano hice... el sol y la, y la nube

E: Muy bien, ¿me quieres contar algo más del dibujo?, ¿qué más?"

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, colegio "A", adición de personajes).



6.2. Colegio "B"

La amplia mayoría de los estudiantes no presenta conflictos con el estar solos, sin embargo, la cantidad de niños y niñas que sí presentan conflictos son la soledad es un poco más alta que en el colegio "A". En los dibujos de la hormiga se ve parecido a los resultados del colegio "A", sin embargo, en los dibujos de la lagartija se presentan en la mitad de los dibujos solas y en la otra mitad con otras lagartijas.

Al igual que con el otro colegio los resultados por género mostraron exactamente los mismos niveles y diferencias entre sí, como el colegio "A". En el colegio "B" también el indicador "no hay adición" se posicionó primero por bastante diferencia a simple vista, con

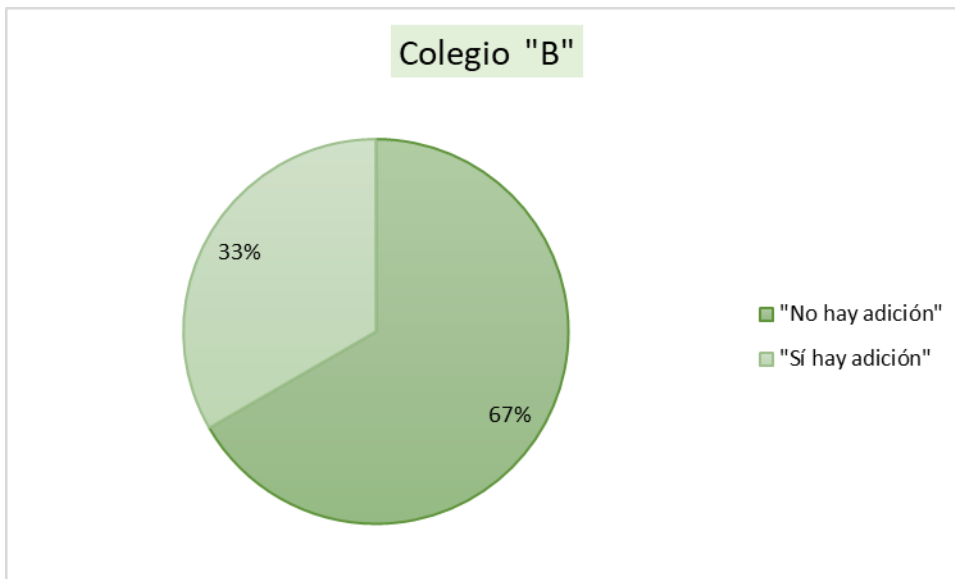
un 67%, aunque es menor al valor del colegio A. Mientras que el indicador “hay adición” aparece un 33%, es decir más que el colegio “A”. En este colegio también se dio el fenómeno de que los valores separados por género son iguales a los generales del colegio.

“N: En realidad, te quería decir algo, yo quise...”

E: Dime

N: Dibujar una solita pero me salió muy chica pero después le dibujé otro para que no esté solito”

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, colegio “B”, Adición de personaje).



Resultados por animal.

Con las hormigas se vieron pocos personajes no-hormigas agregados, con lo que el indicador “hay adición” se vio un 16% de las veces, mientras que por otra parte el indicador “no hay edición” se vio presente el 83% de las veces restantes.

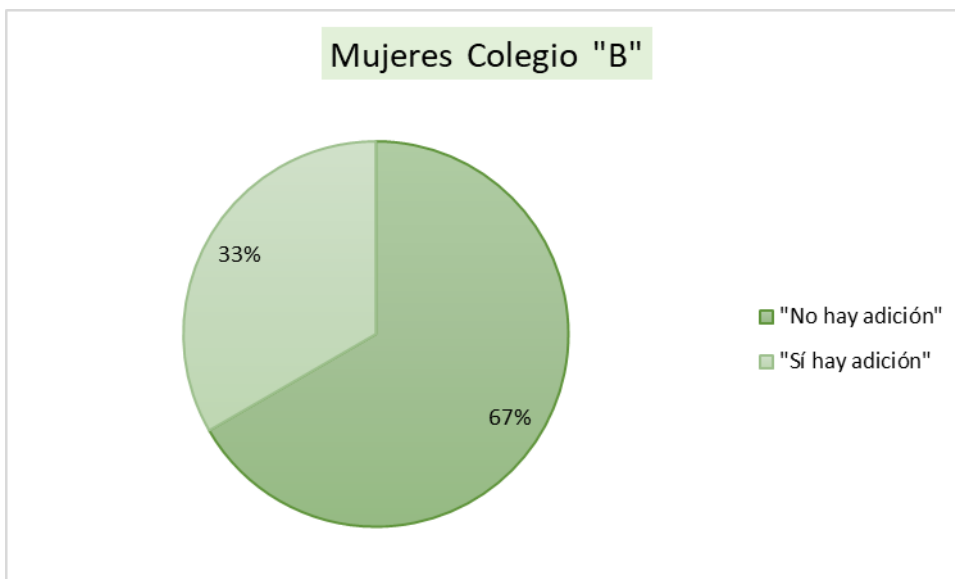
Con los dibujos de las lagartijas la cantidad de veces que se repiten ambos indicadores es la misma, marcando un 50% de presencia el indicador "hay adición" y un 50% el indicador "no hay adición".

- Mujeres Colegio "B"

Algo similar sucede dentro de los resultados del colegio "B", donde los valores generales y sus especificaciones femeninas y masculinas, el indicador "no hay adición" se ve presente con un 67% versus un 33% del indicador "hay adición".

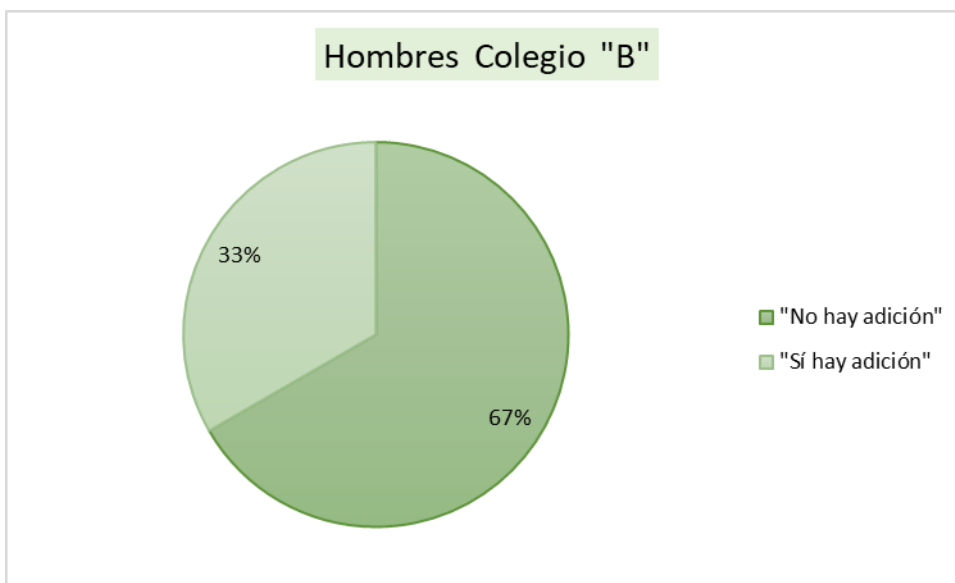
"N: También hice dos mariposas. Una que tenía esto de al medio amarillo y las alas rosadas y otra que tenía lo de al medio azul y otra las alas negras. Hice un corazón naranja que no es como éste porque éste es rojo y éste es naranja. Y hice dos palomas que son cafés, hice el hormiguero."

(Extracto entrevista, dibujo hormiga, colegio "B", adición personajes)



Hombres Colegio "B"

Lo mismo ocurrió dentro de los resultados del colegio "B", donde sus especificaciones femeninas y masculinas, al igual que los valores generales, son iguales, por lo tanto, el indicador "no hay adición" se ve presente con un 67% versus un 33% del indicador "hay adición".



VII. Discusiones y conclusión.

Es imperante tener claridad acerca de lo que propone Koppitz (2002) sobre que la presencia de un solo indicador emocional no es suficiente para hablar de perturbaciones emocionales, ya que las apariciones de ciertos indicadores no significan necesariamente características permanentes en el niño o niña (Duarte & Ferrer, 2005). Siguiendo esta misma línea es importante no olvidar que en los dibujos de niños y niñas se combinan muchas actitudes y necesidades conflictivas que pueden llegar a ser contradictorias (Koppitz, 2002, citado en Duarte & Ferrer, 2005). Por lo que hay que tener claridad acerca de que no todos los niños y niñas que exhiban cierto indicador lo reflejarán en todo momento, lo mismo si no aparece dicho indicador no quiere decir que la emoción asociada no esté presente (Duarte & Ferrer, 2005). Respecto del marco teórico, podemos ver que a pesar de que sí existen diferencias según ambos colegios; en el colegio "A", de corte municipal, se ve presencia de mayor inseguridad, descontrol de impulsos, menos estimulación que en el colegio "B". Sin embargo, también se ven mejores respuestas a los ambientes hostiles (es decir, tolerancia a la frustración) y menos dificultad de estar solos, mientras que la forma en la que se posicionan en el mundo es igual para ambos colegios. Esto se podría entender según la teoría de Bronfenbrenner, ya que el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas están influenciados tanto por su entorno sociocultural específico como por el sistema sociopolítico más amplio (Goldstein, 2008). Siguiendo esta visión, podríamos explicar las similitudes en función del sistema sociopolítico en el cual se enmarcan ambos colegios, mientras que las diferencias entre los colegios se asocian al entorno sociocultural específico, el cual apunta a las diferencias económicas. Shonkoff (2000), se refiere en sus investigaciones a que la infancia dentro de entornos sociales y económicos empobrecidos tienen mayores tendencias a activar respuestas de estrés más altas, esto se relaciona con las conclusiones de esta memoria, al igual que los factores de riesgo que propone Jadue (2002), que pueden aparecer dentro de las escuelas de los ambientes socioeconómicos más bajos, los administrativos, bajas expectativas hacia el estudiantado, poco interés del currículo, carencia de estrategias educacionales. Respecto a la mayor o menor dificultad de estar solos, es probable que, en la línea de lo dicho por Toldos (2002), los niños y niñas pueden ser influenciados por la comunidad que va más allá de la familia, ya que los adultos que los rodean a su vez tienen vínculos con otros sistemas en los que están inmersos. Por ejemplo, respecto al trabajo se podría esperar que niños y niñas de ambientes donde los padres deben trabajar más horas, ocurre una

“sobre-adaptación” de parte de los niños y niñas del entorno con menos ingresos socioeconómicos. Por último, los resultados encontrados también se relacionan con los hallazgos de Fran y Eaton (2001), respecto de que relacionan que niños y niñas de ambientes con menores ingresos pueden mostrar desarrollo de baja autoestima, poco autocontrol y sentimientos de ineficacia (Fran & Eaton, 2001, citado en Oros, 2009). Sin embargo, respecto a la mayor frustración el escenario se vuelve hacia el colegio de mayores ingresos, siendo distinto a lo propuesto por Fran y Eaton (2001). Lo mismo pasa con Ózer, quién dice que niños y niñas que asisten a escuelas privadas presentan menos indicadores emocionales negativos en comparación a niños y niñas menores que asisten a colegios públicos (Ozer, 2009, citado en López, Luchetti & Brizzio, 2013).

Si miramos los resultados considerando el género, podemos ver diferencias a simple vista. En el colegio de administración municipal los hombres presentaron mayores índices de inseguridad y descontrol de impulsos, poca tolerancia a la frustración y la misma capacidad de soportar la soledad en comparación a las mujeres, quienes presentan menos descontrol de impulsos, menos inseguridad, también se ve más presencia de estimulación y una visión más realista del mundo, por último mejores respuestas ante ambientes hostiles o la frustración, así como la misma tolerancia a estar solas que sus compañeros. Esto difiere bastante de lo encontrado en el colegio “B” de administración particular, donde el escenario además de invertirse, se ve más equilibrado, aquí son las mujeres quienes muestran niveles más altos de inseguridad, mayor descontrol de impulsos, menos tolerancia a la frustración, y finalmente la misma capacidad de soportar la soledad, frente a los hombres que presentan bajos niveles de inseguridad, mejor control de impulsos, mejor autoestima, sin embargo, les falta estimulación, más tolerancia a la frustración y finalmente la misma capacidad que las mujeres para soportar la soledad. La bibliografía revisada en esta memoria respalda estos resultados; por ejemplo, existe evidencia acerca de que sí hay diferenciación en otras pruebas gráficas entre hombres y mujeres (Sitton & Light, 1992, citado en Slee & Skrzypiec, 2016). También se le da la razón a que hombres entre 4 y 5 años suelen dibujar en tamaños mucho mayores a los de las mujeres de la misma edad (Slee, 2016). Daglioglu y Deniz (2010) apuntan a que, si tomamos en consideración variables sociodemográficas, se ve mayor presencia de indicadores emocionales negativos en los dibujos de los varones por sobre lo de las mujeres (Daglioglu & Deniz, 2010, citado en López et al., 2013).

Las luchas feministas tuvieron gran incidencia en los años de 1980 acerca de los derechos de los niños y niñas de asistir a la educación primaria obligatoria. De esta forma, se empezaron a ver como sujetos de derecho y por lo tanto a entrar en materias de legislación, y de esta forma se crea una condición mínima para garantizar la igualdad de condiciones de oportunidades para hombres y mujeres (Finco, 2015). Según Colclough y colaboradores (2005), muchos países han logrado realizar progresos importantes hacia la igualdad entre los sexos tanto en la enseñanza primaria como secundaria en los últimos 10 años. Sin embargo, siguen existiendo diferencias importantes especialmente en medio oriente, países africanos y algunos asiáticos. Es más, hasta el 2001 las niñas representaban un 57% del total de infantes del mundo sin escolarizar, y este problema sólo va en aumento a medida que hablamos de la enseñanza secundaria y superior. Según el estudio de la UNESCO de 83 países en desarrollo, sólo la mitad ha logrado la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria, en secundaria menos de una quinta parte lo ha logrado y en superior tan sólo cuatro de estos países lo han logrado, sin olvidar que casi dos tercios de los adultos analfabetos del mundo son mujeres (Colclough et al., 2005). Con los resultados de esta investigación y los datos anteriormente mencionados sólo queda aclarar que la superación de la desigualdad de género va en la dirección de comprender el carácter socioeconómico de su producción, cómo nuestras sociedades se oponen, jerarquizan y naturalizan las diferencias entre los sexos, siendo reduccionistas hasta limitarse según las características físicas de hombres o mujeres, y por lo tanto, siendo inmutables (Finco, 2015).

En cuanto a resultados por animal, en colegio B, las hormigas presentan mayor inseguridad, menos descontrol de impulsos, respuestas óptimas a ambientes hostiles, baja adición de personajes. Lagartijas presentan mayor adición de personajes, respuestas mixtas y mayores índices de fantasía. En el colegio B, las hormigas presentan menos inseguridad, más descontrol de impulsos que las lagartijas, ambas presentan una posición neutra en el mundo y mayoría de optimas respuestas a ambientes hostiles. Mientras que en las hormigas no hay mayor adición de personajes, las lagartijas se presenta mitad y mitad. Esto se puede entender desde Páramo & Galvis (2010), quienes dicen que el valor asignado a los animales se relaciona con su importancia como medio de subsistencia, del cual la especie humana se ha valido para satisfacer sus necesidades de alimento y abrigo. Por ejemplo en países como Suecia , Estados Unidos y Australia se reconocen las bondades de la compañía de las mascotas y su importancia en la vida humana

(Gómez et, al. 2007), así como por otra parte las pruebas de laboratorios suelen usar en una gran variedad de especies (Prut & Belzung, 2003). Finalmente, el papel de distinguir y reconocer animales, es teñido por medios comunicativos como la televisión y el cine, así como por sistemas educativos de otros países, mediante libros y textos escolares (Páramo & Galvis, 2010), y está en nuestras manos como investigadores seguir ahondando respecto de temáticas de animales y emociones en niños y niñas, especialmente con animales cercanos a las comunidades escolares y de fauna nacional.

Hilando más fino, existen distintos autores que se refieren a algunas razones que podrían estar detrás de estas diferencias; a nivel personal o de núcleo primarios, podría hablarse de competencias social y empatía, la flexibilidad, sensibilidad, auto estima, capacidad de resolución de problemas, mientras que entre los factores contextuales, es decir, asociados al colegio, pueden incluirse el apoyo, las expectativas elevadas, participación familiar, escolar y/o comunitario (Cecconello & Koller, 2000 ; Benard, 1991, citado en Oros, 2009). El uso de estos estudios que relacionan emociones negativas y rendimiento escolar debe ser cauteloso al momento de poder llegar a estigmatizar este tipo de estudiantes y emociones como algo directamente perjudicial. El síntoma no es responsabilidad del niño o niña, sino, debe ser visto como un todo, entre el rol que cumple la familia, el colegio y la sociedad en la que están inmersos. Hay autores que también se refieren a la labor docente dentro de los colegios, y hacen hincapié en la reciente presión a reconstruir las prácticas de enseñanza y cómo éstas están enfocadas más bien a los logros académicos de los niños, dejando de lado las emociones, argumentando muchos docentes que no tienen tiempo para las emociones en los niños dentro del aula (Park, 2016).

Es por lo anteriormente dicho, que tanto el medio como la persona, se comprenden como una red y son tanto activos como pasivos en el proceso del desarrollo, es decir, construyen y son construidos (Ferreira, 2012). Conjugando el aporte de distintos autores, ningún factor por sí solo promueve la superación a ambientes hostiles a menos que esté en constante relación con otros. Por lo tanto, es importante que cualquier tipo de programa de intervención vaya en el fortalecimiento simultáneo de los recursos afectivos, cognitivos y emocionales, entre otros, que se destaquen como relevantes para mejorar el bienestar de los sujetos implicados en contextos de riesgo (Kotliarenco et al., 1997, citado en Oros, 2009). Park (2016) pone énfasis en que la emoción tiene un rol amortiguador que fomenta las posibilidades del éxito académico, por lo que las emociones de los

estudiantes no deben descuidarse. Distintos estudiosos del desarrollo nos pueden ayudar a comprender el pensamiento del estudiante y por qué los estudiantes pueden o no aprender el contenido deseado, así como ayudar a diseñar formas de promover un mejor desarrollo emocional y general de los estudiantes (Olson & Finson, 2009). Aguerrondo (1993) se refiere a acotar y enmarcar el dilema acá presentado, que es cómo dar mejor educación a toda la población y, además este se acompaña de dos problemas dentro de la discusión: por una parte, cómo dar esta educación y por el otro cómo hacer que llegue a todos y todas las estudiantes. La UNESCO propone que el aprendizaje y el desarrollo pueden mejorarse mediante programas de atención y educación justamente enfocados en la primera infancia. Es Bernard (1991) quien afirma que para tener resultados exitosos, los programas de intervención en la escuela deberían combinar la propagación de conductas adaptativas con creación de ambiente positivos como la comunidad, la escuela y la familia, para así incrementar los recursos disponibles tanto a nivel micro como ambiental y afrontar y minimizar los daños asociados a situaciones sociales adversas (Bernard, 1991, Ceconello & Koller, 2000, citado en Oros, 2009). Otros estudios han afirmado que una persona en su entorno debe tener experiencias e instrumentos que provoquen curiosidad e interés en el deseo de aprender que despierten la fantasía y la imaginación (Stolz et al., 2015). Continuando con lo propuesto por UNESCO, los efectos de estos programas seguramente serán más importantes para niños y niñas de medios desfavorecidos que para quienes se desenvuelven en entornos más privilegiados, y justamente un programa de calidad debe tener en cuenta las diferencias contextuales, culturales, sociales y económicos (Colclough et al., 2005). Aguerrondo (1993) hace énfasis en que no demos dejar de lado que el sistema político imperante demanda al sistema educativo, valores y comportamientos específicos que deben ser transmitidos por las escuelas. Finalmente, una sociedad democrática, solidaria y participativa, reclama que el aprendizaje de esos valores, actitudes y conductas hagan esto posible mediante la solidaridad y la participación desde y para la infancia. Me gustaría agregar para terminar, que desde Bronfenbrenner (1985) se tiene la convicción de que independiente del nivel socioeconómico, grupo étnico o estructura familiar no se han encontrado madres o padres que no estén comprometidos con el bienestar de su hijo o hija, haciendo lo mejor que pueden dentro de sus distintas circunstancias. Lo que debemos hacer entonces, es intentar cambiar las circunstancias, de esa forma las familias tendrán mayores herramientas para fomentar un desarrollo emocional óptimo para la infancia, en conjunto con los establecimientos y las comunidades en las que estos están inmersos. Y no

olvidar, basándome en lo propuesto por Colclough y colaboradores (2005) que un sistema educativo caracterizado por la desigualdad entre los géneros o la discriminación contra ciertos grupos ya sea por motivos étnicos o culturales no podrá ser bajo ningún caso, un sistema de buena calidad.

Se espera que futuras investigaciones asociadas al tema de las emociones en primera infancia apunten a realizar herramientas de medición específicas a evaluar la regulación emocional, así como realizar estudios que relacionen con validez estadística la relación entre familia, colegios y contexto socioeconómico.

No se deben ver los factores de riesgo y características emocionales como algo determinante en la vida de los niños y niñas, si no, como consecuencia de un sistema político-económico que acentúa las desigualdades, y a la vez aplicar estos resultados en programas de atención a la infancia temprana que vaya en pos de hacer la competencia menos pesada para estos niños/as.

VII. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Argüelles, T., García, R., & Agramonte, A. (2006). El dibujo como exponente de las percepciones sobre la enfermedad en niños y niñas con diabetes mellitus. *Revista Cubana de Endocrinología*, 17(1)
- Başkale, H., Bahar, Z., Başer, G., & Ari, M. (2009). Use of Piaget's theory in preschool nutrition education. *Revista de Nutrição*, 22(6), 905-917.
- Batista, M., Fernandes, F., & Da Silva Sales Oliveira, S. (2014). Indicadores de ansiedad en el dfh y rasgos de personalidad en niños: un estudio de validez. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 417-434.
- Blanco, A. & Rojas, M. (2008). Estudio Exploratorio-Descriptivo-Comparativo de características de las expresiones gráficas en la Prueba Persona Bajo la Lluvia, en adolescentes de 11 a 13 años víctimas de agresión sexual (Memoria de título). *Universidad de Chile*, Santiago.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 8(29), 45-55.
- Buck, J., & Warren, W. L. (1995). Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo. *HTP. México: Manual Moderno*.
- Carratalá, R. (1984) La representación del espacio en el niño en la obra de J. Piaget. Educación y Cultura: *Revista mallorquina de pedagogía*. (4), 145-169.
- Cohen, R., & Chetley, A. (1994). El porque de la importancia de la niñez: Dedicando esfuerzos a la atención y desarrollo de la primera infancia. *Bernard van Leer Foundation*, 376-979.
- Colclough, C., Packer, S., & Motivans, A. (2005). Educación para todos. El imperativo de la calidad. *Francia, UNESCO*.
- Cruz, O., Mejías, M., & Machado, Y. (2014). Caracterización emocional de niños escolares hospitalizados con enfermedades crónicas. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(4), 462-469.

- Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa/[congreso de educación, celebrado en el Campus universitario de Leioa (Bizkaia) entre los días 13 y 17 de octubre de 1987, en el marco del] II Congreso Mundial Vasco*. Servicio Central de Publicaciones.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2).
- Duarte, A. J., & Ferrer, M. F. (2005). *Indicadores emocionales del test de la figura humana, en niños entre 7 y 12 años, diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*.
- Fernández, J. I., & Landazabal, M. G. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169.
- Ferreira, M. C. , & Amaral Costa, N. R. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: importancia y polémicas. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, (16), 2.
- Finch, J. E., Obradovic, J., & Yousafzai, A. (2016). Home Environment Quality Mediates the Effects of an Early Intervention on Children's Social-Emotional Development in Rural Pakistan. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Finco, D. (2015). Gender equality in brazilian early childhood educational institutions. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96.
- García, M., Villegas, M. & Gozáles, F. (2015). La noción del espacio en la primera infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles. *Paradigma*, vol.36, n.2, pp. 223-245
- Giménez, G., & Pérez, M. F. (2014). *Diferencias en las producciones gráficas de víctimas de agresión sexual infantil y víctimas de maltrato físico infantil, en las pruebas Dibujo de la Figura Humana y Persona Bajo la Lluvia*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Chile.
- Girardi, C., & Pool, A. (2005). *Evaluación de indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales en la prueba persona bajo lluvia en niños victimizados sexualmente de 9 a 11 años de edad. Un estudio descriptivo-comparativo*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Chile.

- Gómez, L. F., Atehortua, C. G., & Orozco, S. C. (2007). La influencia de las mascotas en la vida humana. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(3).
- Gomila, M. V. (2006). *Test proyectivos: Aplicación al diagnóstico y tratamiento clínicos* (Vol. 2). Edicions Universitat Barcelona, España.
- Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 253-260.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70.
- Greco, C., Morelato, G., & Ison, M. (2007). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, (3), 773-799.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, (28), 193-204.
- Jiménez, A. M. (2002). Detección y atención precoz de la patología mental en la primera infancia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (82), 115-126.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education among Preschool and School Children. *Paper presentado en la International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man*, Checoslovaquia, 348-167-
- Kalliopuska, M. (1983). Verbal components of emotional empathy. *Perceptual and Motor Skills*, 56, 487-496.
- Lazarus B, Lazarus R. (1994). *Pasión y Razón. La comprensión de nuestras emociones*. Ediciones Paidós, Madrid; p. 36.
- León, R., & Castañeda, A. (2008). Indicadores emocionales del Test del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz en niños maltratados y no maltratados. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.

- Lopez, L., Luchetti, Y., & Brizzio, A. (2013). Indicadores emocionales del DFH y su relación con los motivos de consulta psicológica en niños. *Anu. Investig*, vol.20, n.1, pp. 369-376
- Maganto, J. (1986). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores. *Rvta. de Educación*, 195-215.
- Maganto M., C., & Garaigordobil, M. (2009). El diagnóstico infantil desde la expresión gráfica: el test de Dos Figuras Humanas (T2F). *Clínica y Salud*, 20(3), 237-248.
- Maganto, J. M. (1988). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza*, 6, 19.
- Machover, K. (1966). Diferencias sexuales en el padrón del desarrollo infantil en el dibujo de la figura humana. *Técnicas proyectivas para niños*, 215-229.
- Martinez, M. B., Robles, C., Utria, L., & Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 133-160.
- Montenegro, H. (1997). Tratamiento familiar sistémico de los niños con problemas conductuales o emocionales. *Revista chilena de pediatría*, 68(6), 283-289.
- Mowbray, C. T. (1974). Interrelations in Cognition and Affect in Infancy: A Comparison of Piagetian, Psychoanalytic, and Eriksonian Theories.
- Olson, J. K., & Finson, K. D. (2009). Developmental perspectives on reflective practices of elementary science education students. *Journal of Elementary Science Education*, 21(4), 43-52.
- ONU (2006). *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*. Organización de las Naciones Unidas.
- Opazo, V., & Rivera, J. (2010). Indicadores gráficos de la prueba del Dibujo de la Figura Humana en adolescentes hombres y mujeres de 12 a 16 años víctimas de agresiones sexuales. *Revista de Psicología*, 19(1).
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas: una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B., & Fontana, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.

- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Páramo, P., & Galvis, C. J. (2010). Conceptualizaciones acerca de los animales en niños de la sociedad mayoritaria y de la comunidad indígena Uitoto en Colombia. *revista Folios*, (32).
- Pérez, M. (2008). Indicador: algunas reflexiones sobre las implicancias de esta noción en el campo del psicodiagnóstico. *Revista de epistemología y ciencias humanas*, 1, 23 – 32.
- Pérez, M. y Pozzi, R. (2009). El psicodiagnóstico como proceso de investigación. Reflexiones epistemo-metodológicas. *Perspectivas en psicología*, (8), 108 – 112
- Piqueras, J., Ramos V., Martínez, A., Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2):85-112.
- Park, M. H. (2016). Emotional Scaffolding as a Strategy to Support Children's Engagement in Instruction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2353-2358.
- Pool, A. (2006). Análisis desde el modelo traumatogénico de los indicadores gráficos asociados a agresiones sexuales infantiles en la Prueba Persona Bajo la Lluvia. *Psykhe* , Santiago, 15(1), 45-55.
- Pool, A. (2007). Diagnostico Estructural a través de la Prueba Persona Bajo la Lluvia en niños y niñas de 9 a 11 años de edad, víctimas de agresiones sexuales crónicas. *Psykhe*, Santiago, 16(2), 117-128.
- Prut, L., & Belzung, C. (2003). The open field as a paradigm to measure the effects of drugs on anxiety-like behaviors: a review. *European journal of pharmacology*, 463(1), 3-33.
- Quiñones, I., Palacios, R., Corzo, L., Ortiz, A. & Aguila, D., (2005). El dibujo libre en el niño con Retinosis Pigmentaria. *Humanidades Médicas*, 5(3)
- Rozo, M. G., Villegas, M. M., & González, F. E. (2015). La noción del espacio en la primera infancia: Un análisis desde los dibujos infantiles. *Paradigma*, 36(2), 225-245.
- Schneider, A., Ramires, V., Paiva, M., & Almeida, L. (2009). The Better Early Childhood Development Program: An Innovative Brazilian Public Policy. *Current Issues in Comparative Education*, 11, 24-32.

- Slee, P., & Skrzypiec, G. (2016). No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology, 36*(8), 1487-1500.
- Stoltz, T., Piske, F., Freitas, M., D'Aroz, M., & Machado, J. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education, 6*(1), 64.
- Toldos, M. P. (2002). Adolescencia, violencia y género. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, *Universidad Complutense de Madrid*. Madrid (España)
- UNICEF. (2011). *Role of the health sector in promoting early childhood development*. New Delhi, India: *World Health Organization*.
- Ulker, R. (2012). Turkish Children's Drawing of Nature in a Certain Way: Range of Mountains in the Back, the Sun, Couple of Clouds, a River Rising from the Mountains. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 3173-3180.
- Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad, (1)*, 5.
- Wald, A., Hamuy, E., Guerendian, N., & San Sebastián, M. (2012). Transformaciones de los procesos imaginativos en la producción gráfica de niños en tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigaciones, 19*(1), 289-294.