

PROYECCIÓN Y NARRATIVA: ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS DEL CLIMA ESCOLAR

Jacqueline Benavides Delgado

Universidad Cooperativa De Colombia

Jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Resumen

El objetivo del estudio fue el diseño y elaboración de una Herramienta Gráfica Narrativa para comprender las vivencias y emociones de los niños entre 10 y 14 años en su contexto escolar. La elaboración de las láminas fue inspirada en las pruebas proyectivas del psicoanálisis. El resultado fue la elaboración de 3 láminas del contexto escolar. La primera, del aula escolar, a segunda del recreo y la tercera de la salida del colegio. En este capítulo se detalla la aplicación realizada en un colegio de Bogotá utilizando específicamente la lámina del recreo que permite conocer la percepción de los niños acerca de sus pares. En este estudio los resultados mostraron que el clima social escolar que se respira en este colegio es positivo, tanto para los niños como para las niñas. En conclusión, se puede analizar que el uso de esta herramienta facilita el conocimiento de las experiencias y sentimientos de los niños en el contexto escolar.

Palabras clave: clima social escolar, recreo, relación con pares, bullying, relaciones sociales en la escuela.

Introducción

Escuchar a los niños es una tarea imperante. El sufrimiento que esconden muchos de nuestros niños, será la semilla para futuros problemas en la adultez y aún peor, el motivo de actos de deserción escolar, intentos de suicidio o depresión. Por esta razón el equipo de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia, diseñó una Herramienta Gráfica Narrativa, que combina la proyección psicoanalítica y la narración. Su nombre es H-GRAFINAR-E que significa Herramienta Gráfica Narrativa para el contexto Escolar. Su base teórica es el psicoanálisis. Adicionalmente la herramienta se enmarca en el clima escolar. Por lo tanto, se analizarán estos dos aspectos antes de abordar los aspectos metodológicos y resultados del estudio.

El Dibujo

Históricamente el hombre utilizó dibujos para registrar su sentimiento y acciones antes de la aparición del lenguaje. Por lo tanto, la expresión pictórica fue el primer lenguaje que el hombre conoció (Hammer, 1974). Claramente, toda expresión artística, llámese literatura, poesía teatro, música o pintura, tiene detrás de sí la impronta del autor y mucho de su propia personalidad. Por ejemplo, pintores como el Greco, por ejemplo, emplea tonos depresivos en su obra, lo contrario sucede con Van Gogh. Los artistas se proyectan en sus obras como sienten que son (Hammer, 1974).

“El dibujo infantil comenzó a estudiarse de manera formal a finales del siglo XIX, al ser una actividad que empezaba a formar parte de la Educación Artística de los niños, así que psicólogos, artistas y pedagogos realizaron investigaciones al respecto, dando por resultado distintos enfoques, que posteriormente fueron retomados para la elaboración de programas académicos” (López, 2007, p. 7). Durante el siglo XIX, el grafismo se convirtió en un objeto de atención. Quizás uno de los primeros autores en interesarse en el dibujo infantil fue Piaget (Piaget & Inhelder, 2005), quien, en colaboración con Inhelder, plantearon que los niños representan pictóricamente el espacio entre los objetos.

Piaget e Inhelder (2005) mostraron cómo los dibujos de los niños tienen cada vez más detalles a medida que avanza la edad. Si bien, Piaget mostró especial interés en el dibujo infantil, autores como Binet & Simon (1916) utilizaron el dibujo en sus

pruebas de inteligencia. También Florence Goodenough (1926) utiliza el test de la figura humana para el diagnóstico clínico.

El Dibujo como expresión de las Emociones

Tau (2013), considera que las expresiones plásticas de los niños fueron casi inexistentes antes de la aparición de las ideas de Rosseau (1990), quien definió las diferencias entre los adultos y los niños. De este modo el autor consideró que los niños son diferentes a los hombres, siendo ésta una idea revolucionaria de la época (Rosseau, 1990).

Las ideas de Tau (2003), enuncian un cambio importante de la percepción del arte infantil durante los inicios del siglo XX. Por una parte, se consideró la expresión artística plasmada en el dibujo, como un elemento de desarrollo y una forma de ver el cambio. Otra perspectiva abordó los elementos netamente pictóricos y una tercera, liderada por la psicología, consideró las fuerzas inconscientes y las representaciones emocionales en los dibujos, muy influenciadas por las ideas freudianas (Goodnow, 2001). Esta última perspectiva, se prolonga durante los años 40 del siglo XX, con la mirada puesta en la motivación del niño a dibujar como una expresión catártica, donde el dibujo representa la realidad del niño.

Basadas en esos principios, se han creado innumerables pruebas proyectivas que buscan motivar al niño a mostrar sus más hondos deseos, pensamientos y experiencias inconscientes, a través de grafismo. Así se puede analizar el Machover (1949), El dibujo de la familia (Corman, 1967), el test del árbol (Koch, 1952).

Una de las técnicas más utilizadas es el test de la figura humana, basado en el dibujo de los niños de la figura humana. Los niños disfrutan mucho de esta actividad, como parte de su natural deseo de dibujar (Kopitz, 1989). El test de la figura humana, capta definitivamente factores evolutivos del dibujo, pero también, elementos emocionales que preocupan al niño y su autoimagen (Kopitz, 1989).

Goodenough (1926) diseñó el test de la figura humana y lo usó para determinar la maduración cognitiva de los niños, sus capacidades para formular conceptos.

La capacidad predictiva de esta prueba proyectiva se presenta porque se asocia con los resultados de otras pruebas objetivas como el Stanford Binet o el WISC.

El trabajo proyectivo más importante del test de la figura humana lo realizó Machover (1949) y fue complementado más adelante por Koppitz (1989) quien determinó el significado de está inconcluso?

Representaciones sociales

Los primeros trabajos sobre representaciones sociales, utilizando técnicas pictóricas, fue realizado por Milgram y Jodelet (1976), a través del uso de un mapa de París con el fin de conocer las representaciones socio espaciales. Los dibujos o imágenes se han utilizado en el campo de las representaciones sociales a través de la evocación de información acerca de algunos temas como la infancia, la pobreza, educación, trabajo, etc. También pueden utilizarse como construcción creativa de los significados acerca de un tema. Se utiliza principalmente con para conocer la representación acerca de temas como la escuela, la vejez, la ciudad, etc (Seidmann, Di Iorio, Azzollini & Rigueiral, 2014).

Desarrollo del dibujo a través de la vida

Victor Lowenfeld, en 1947 publicó *Creative and Mental Growth*. En este libro el autor identificó seis etapas en el desarrollo del dibujo infantil, de acuerdo al control que se tienen los trazos. De este modo, se inicia con un garabatero descontrolado, que no implica necesariamente una coordinación ojo mano, sino que se trata de un ejercicio motriz grueso. En la Figura 1 e puede observar un ejemplo del garabateo descontrolado.



Figura 1

Garabateo descontrolado Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

Posteriormente viene el trazo controlado hacia los 3 años de edad, donde el niño puede copiar un círculo y también cierra sus trazos intentando controlarlos cada vez más.



Figura 2 Segunda etapa del desarrollo del dibujo. Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

Seis meses después, el niño puede darles un nombre a sus dibujos, aun cuando la representación a través del dibujo no sea muy clara, pero para el niño lo es. Los garabatos con sentido están apoyados en la imaginación. La siguiente etapa es la preesquemática, donde el niño de 4 años logra cada vez más coordinar sus movimientos, su representación del mundo, su imaginación y los trazos cada vez más exactos y reconocibles. La figura humana surge como una representación muy importante que se construye a partir de un círculo y dos líneas verticales que son los pies, denominada el renacuajo. En la imagen 3 se pueden observar los detalles de la representación de la figura humana.



Figura 3 Etapa preesquemática

Tomado de <https://www.timetoast.com/timelines/etapas-del-dibujo-infantil>

La siguiente etapa es la esquemática, donde los niños entre 7 y 9 años pueden dibujar aquello que su mente representa del mundo. Es donde comienza a funcionar la representación mental. Lo que el niño dibuja es lo que el percibe e interpreta de la realidad.



Figura 4 Etapa esquemática Tomado de <https://www.etapainfantil.com/pautas-interpretar-dibujo-infantil-familia>

De los 9 a los 12, el niño está más centrado en su ambiente y se independiza de los esquemas anteriores. Los temas se centran en el ambiente y en aquellos personajes que les interesan, como series de TV o superhéroes.



Tomado de <https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20200412/percepcion-ninos-bolivia-covid-19-traves-sus-dibujos>

La siguiente etapa es la pseudonaturalista que se presenta en niños entre los 12 y 14 años. La característica de los niños es la razón y por lo tanto son muy críticos con su obra y su producto final, no aprecian tanto el proceso.

El dibujo como forma de expresión de emociones

El dibujo tiene una relación directa con la forma de expresión de emociones, según Delval (1995), con la expresión escrita. Ya que por una parte es fundamental para los niños la expresión de sus sentimientos, y puesto que no dominan la lengua escrita, lo hacen a través del dibujo; por otra parte, el dibujo y los trazos de este requieren un dominio motor muy parecido al que ha de tenerse a la hora de comenzar el trazo de las letras. Al comienzo de la vida de las personas, las formas de relacionarse y comunicarse con el medio que las rodea es muy limitada, al mismo tiempo que las formas de expresión son menos numerosas que cuando ya se tienen adquiridas ciertos aspectos del desarrollo. Según afirma Maestre (2010), el dibujo es una forma de comunicación y expresión que está presente en la sociedad humana desde la antigüedad. En la prehistoria ya se utilizaba con estos fines, aunque en la actualidad se haya perfeccionado el trazo y los diferentes detalles, la finalidad es la misma. Una de las áreas dentro del currículo de Educación Infantil es la relativa a la comunicación y representación, cuyo fin es contribuir a mejorar las relaciones entre

el individuo y el medio. De tal forma que a medida que el niño va ampliando las distintas formas de representación, su relación con el mundo mejora. Estas diferentes formas de representación incluyen la expresión plástica como una de sus vertientes destacables (Kohl, 1997).

Test de la figura humana

Respecto al test de la figura humana se pide al niño que haga un dibujo, puede ser individual o colectivo. Existe el Test de F. Goodenough de la figura humana, y el Test de K Machover que además del dibujo, se pide realizar una segunda figura que represente el sexo opuesto, y de esta manera tener la imagen del cuerpo y de la persona,

logrando un análisis más completo. Los detalles analizados son: la posición del cuerpo,

el trazo, el tamaño, la ubicación en el espacio, la inclinación, la línea de base, el cabello,

la posición de brazos y piernas, la longitud del cuello, y en su ausencia también se analizan dichos elementos. Se considera como uno de los test proyectivos que evalúan

también la inteligencia del niño. (8)

Test de la Familia

Se pide al niño que haga un dibujo de su familia, los elementos que se evalúan son la presencia o ausencia de personajes, el tamaño de los mismos y el lugar donde el niño se ubica a sí mismo. Si el niño no se dibuja, demuestra una actitud de baja autoestima y poca adaptación al ambiente familiar. El lugar en que se coloque a los hermanos, por ejemplo, puede mostrar las relaciones, como rivalidad. En otro caso del Test de la Familia:

Se indica al niño que dibuje a los miembros de la familia desarrollando alguna acción. Con esta actividad se pueden determinar las relaciones entre los niños y su familia, obteniendo indicadores del grado de integración y comunicación entre los miembros.

Concepto de Clima Social Escolar

Cuando se habla de clima, usualmente se hace referencia a situaciones ambientales, la lluvia, el sol, las tormentas, las estaciones, en general fenómenos meteorológicos, sin embargo, el concepto de clima ha sido trasladado a otras instancias como el contexto escolar. Este concepto, comenzó a utilizarse en los años 70 del siglo XX (Manzi, Flotts & Ramos, 2007) y hace referencia al ambiente construido entre las directivas, alumnos, profesores y familias, que tiene una influencia directa sobre el aprendizaje (UNESCO,2013).

El concepto ha tenido varias definiciones, por ejemplo, Aron & Milic, (2012) consideran que el clima escolar incluye la percepción del ambiente escolar cotidiano. Esta idea también ha sido defendida por Claro (2013) quien considera que el clima es un fenómeno subjetivo, que contempla la percepción individual del ambiente y también objetivo que es observada por un tercero.

Por otra parte, Ascorra, Arias y Graff (2003) consideran que el clima emerge de las relaciones que establecen tanto profesores como alumnos entre sí. Otros autores se centran en los sentimientos y estado de ánimo, así como el grado de pertenencia de los alumnos a la institución.

Uno de los problemas más recurrentes que han sido ampliamente estudiados es el Bullying, que incluye comportamientos agresivos verbales, físicos o no verbales, como la exclusión o los rumores (Tamar, 2005). Esta violencia entre iguales deteriora el capital social, los estudiantes obtienen menores resultados académicos. Por el contrario, una convivencia escolar que implique un clima pacífico entre los estudiantes y una actitud de respeto y compromiso por parte del profesor hacia el alumno se convierte en un factor protector que favorece el aprendizaje. El rol del profesor constituye un factor muy importante, puesto que se ha podido determinar que la organización en el aula permite que los estudiantes se sientan más tranquilos (Pianta & Hamre, 2009).

Dimensiones del concepto de Clima escolar

Wang y Degol (2016) reconocen cuatro dimensiones del clima escolar: (1) académica, (2) seguridad, (3) institucional y (4) comunitaria. Esta última dimensión abarcaría las relaciones entre la familia y la escuela, la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, la vinculación de los y las estudiantes y el respeto por la diversidad.

Los estudios que abarcan la dimensión de comunidad o de relaciones han indicado que la percepción de relaciones interpersonales más positivas, tanto entre

estudiantes como entre estudiantes y maestros/as, se asocia a una mayor satisfacción con la vida (Suldo, Thalji- Raitano, Hasemeyer, Gelley & Hoy, 2013), mayor autoestima y mejores aprendizajes y con niveles más bajos de participación en conductas problemáticas. Por su parte Pianta & Hamre, 2009, consideran que el clima escolar teóricamente está compuesto por cuatro dimensiones, a saber: organización del aula, bullying, violencia escolar y convivencia.

Sucede que la experiencia en la escuela constituye para los niños un primer contacto con instituciones formales con estructuras jerárquicas. Este ambiente social implica contactos con varias personas. En este sentido existen contactos entre los alumnos, el profesor y el niño y el niño y otros adultos que rodean el ambiente escolar. El contacto con iguales, con niños más pequeños y grandes, padres de familia, etc. (Cava & Musitu, 2002).

Este contacto social es fundamental para mantener la motivación del estudiante hacia el aprendizaje y un ajuste social adecuado. Algunos autores como Meehan, Hughes, & Cavell, (2003), señalan como relevante las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor hacia el alumno y el nivel de interés de éste hacia los niños. Se ha podido determinar cómo una buena relación entre el profesor y el alumno puede proteger a este último de factores de riesgo, como la agresión. Se conoce que la agresión es un factor de riesgo de la falta de ajuste escolar y fracasos académicos frecuentes, abuso de drogas y delincuencia (Hamre & Pianta, 2001). Estos niños que presentan comportamientos agresivos frecuentemente son niños maltratados por sus padres. Por lo tanto, los estudios en este campo han permitido mostrar como la relación alumno profesor es un amortiguador y una compensación para el niño, frente a su realidad familiar. Hamre y Pianta (2001) encontraron que la relación de los profesores con niños de kínder, caracterizada por bajos niveles de conflicto y dependencia, predice menos infracciones disciplinarias y menores tasas de deserción escolar en 8° grado. Por otra parte, las malas relaciones con los profesores predicen problemas de conducta y agresión (Ladd and Burgess, 2001; Wang, Selman, Dishion & Stormshak, 2010).

Siguiendo con esta línea de análisis, se ha podido determinar cómo la buena experiencia de los niños de preescolar con los profesores demuestra mejores conductas.

En la literatura científica se encuentran numerosas investigaciones que señalan la estrecha relación existente entre la percepción de un clima positivo en

estos contextos y el ajuste personal en la adolescencia (Oliva, Parra, & Sánchez, 2002). De otro lado, existen estudios que consideran que las mujeres valoran mucho más y de forma positiva el clima escolar (Guerra *et al.*, 2012).

6.2 Bullying

Scott (2014) considera que las sociedades se ven reflejadas en sus jóvenes, es así como el problema del bullying, no solo implica una dimensión escolar, sino un reflejo de problemas sociales como la discriminación, el acoso y la homofobia. La preocupación mundial por el fenómeno del bullying, inicia en Europa, específicamente en Dinamarca en 2008, a raíz de un estudio con estudiantes entre los 12 y 13 años. En estudio se pudo determinar que el 32% de los niños habían sido víctimas de bullying y 20% habían estado involucrados en actos de violentos contra sus compañeros (Pederson, 2008).

En 1982, en Noruega se reporta el suicidio de 3 niños con edades entre los 10 y 14 años, víctimas de bullying (Olweus, 1993). También en Japón, en 1986, se reportó el suicidio de un niño de 13 años, a causa del bullying a quien sus compañeros habían hecho un funeral bromeando, en una de sus clases (Smith *et al.* 1999).

Respecto al término, se puede rastrear inicialmente en Suecia, el surgimiento de la palabra *Mobbning*, para referirse a la agresión de un grupo hacia un individuo. Este término fue adaptado de la etología de Lorenz (1986) quien, en su libro sobre la agresión, habló de este fenómeno grupal, cuando un grupo agrede a un individuo (Smith *et al.* 2002).

Olweus (1993) retoma este término, pero modifica el énfasis que se hace sobre el grupo y lo traslada a los individuos. El término bullying a su vez se basa en la victimización de los individuos, pero no hace énfasis en el grupo. Otros términos pueden mostrar las tendencias lingüísticas asociadas con este problema. Por ejemplo, en Japón se utiliza el término *ijime*, que significa tratar a otro de forma negativa o ser cruel, en Italia se utiliza el término *prepotenza y violenza*, que significa acciones físicamente violentas (Smith *et al.*, 1999).

Olweus define el bullying como la exposición de un estudiante a acciones negativas, de forma repetitiva a lo largo del tiempo, por parte de uno o más estudiantes. Otros autores consideran que el bullying, es un problema social,

relacionado con el crimen y la violencia y abarca temas de discriminación racial, social, política, entre otras (Scott, 2014).

Resulta interesante cómo dentro de estas miradas diferentes acerca del Bullying, existen consensos respecto a los roles que se desarrollan en esta dinámica. Por ejemplo, Christina Salmivalli (2009) se ha centrado en las dinámicas del grupo y en los roles de cada actor: (1) la víctima (2) los victimarios (3) Los que participan con el victimario en el acoso (4) los que refuerzan al victimario (5) Los que están indiferentes y (6) Los que defienden a la víctima.

Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete. (2008) precisan 3 elementos que componen el bullying: (a) Una conducta violenta sistemática y recurrente (b) Un abuso del poder y (c) una intencionalidad de hacer daño.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los niños de un colegio en Bogotá, acerca de sus compañeros durante el recreo?

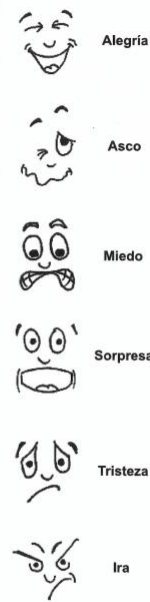
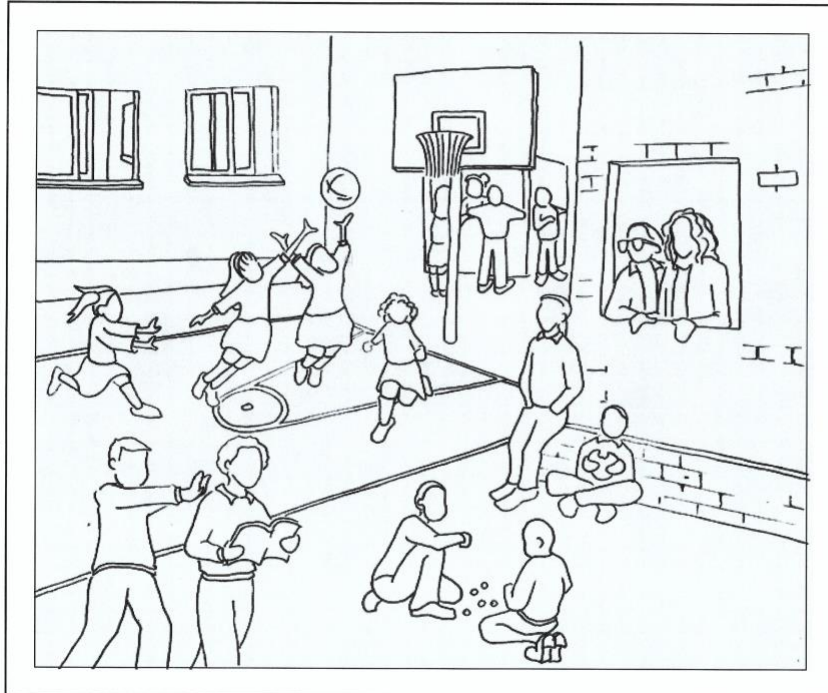
Método

Participantes:

32 niñas y niños, entre los 10 y 15 años estudiantes de un colegio al sur de Bogotá. La distribución por género fue de 14 niños y 18 niñas.

Instrumento

El instrumento utilizado fue una de las láminas de la Herramienta Gráfica Narrativa H-GRAFINAR-E (2019). Específicamente la lámina del recreo (ver Figura 1)



En la lámina se observa una situación de recreo y los personajes sin rostros. A mano derecha se observan unas caras con emociones. Estos componentes de las caras sin rostros, ni expresiones faciales, es un elemento novedoso de la Herramienta a diferencia de las pruebas proyectivas donde los personajes si tienen expresiones faciales.

Procedimiento

Una vez contactado el colegio, se realizó el envío de los consentimientos informados para los padres de familia. Con estos documentos firmados y autorizando a los niños a participar en el estudio, se inicia la fase de asentimiento por parte de los niños. Esto se realizó a través de un formato que ellos firmaron aceptando que querían participar en el estudio. Finalizando los requisitos éticos iniciales, se comenzó con la explicación del procedimiento. Se les entregó la lámina y una hoja en blanco, posteriormente Ésta se realiza en grupo, inicialmente se les repartió a los niños la lámina del recreo y una hoja en blanco. Las instrucciones impartidas fueron: “por favor observen la lámina y piensen en una historia que esté sucediendo, después de haberla pensado la escriben

en la hoja en blanco. Una vez hayan escrito la historia, vuelve a la figura y dibujan las emociones de los personajes en su rostro, al lado por favor coloquen el nombre de la emoción que dibujaron.

Una vez recolectados los datos se analizaron los relatos y también las emociones dibujadas en los rostros de los personajes. En el análisis cualitativo se clasificaron los escritos de acuerdo a las categorías emergentes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos, de las frecuencias de las emociones que se dibujaron en los rostros.

Tabla 1

Porcentaje de expresiones faciales dibujadas en los rostros de los personajes

Emoción	Porcentaje	Frecuencia
Alegría	25%	52
Asco	19%	40
Sorpresa	19%	40
Ira	17%	37
Miedo	11%	23
Tristeza	9%	20
Total	100%	212

De acuerdo con los porcentajes, los niños dibujaron principalmente emociones de alegría en un 25%, seguido por asco, sorpresa e ira. La tristeza fue una emoción que sólo se reportó en un 9%.

Análisis Cualitativo

Las narraciones de los niños fueron revisadas por dos expertos quienes determinaron categorías emergentes, de acuerdo con las narraciones. A continuación, se muestran las categorías y ejemplos de cada una

Problemas de Identificación con el grupo

Narración Niño 16

“Yo pienso”

Cuando salgo a jugar pienso en la mirada de los demás y digo que es lo que demás piensan. Yo soy Nicolás y yo no soy como los demás, un día salí del colegio y vi muchas caras tristeza, enojo, felicidad, asco, miedo, sorpresa, etc.

Vivir una vida feliz o triste o llena de asco, pero cada persona tiene su manera de ser. Y mi manera de ser es muy feliz y aunque no soy como los demás, me hablan como si fuera una persona y eso me gusta mucho.

En esta categoría se analiza la integración del niño al grupo. Se observa en la narración que el niño se siente diferente de los otros, pero a la vez se acepta a si mismo, aunque se considera diferente de los otros.

Socialización

Niño 1

Una tarde jugando baloncesto”

Una tarde yo estaba jugando baloncesto, la verdad la pase muy bien con mi amiga Alejandra, aunque competíamos, pero ella no sabía jugar baloncesto, yo la ayudaba, ella mejoro después de un tiempo, después de eso cada una era capitana de un equipo porque las dos somos muy buenas y empezó la partida, jugamos mucho hasta que se acabó el tiempo, cada equipo queda empatado 4 a 4.

En el momento cuando yo y mi amiga Alejandra estábamos jugando baloncesto mis amigos estaban haciendo:

Miguel: Estaba triste porque nadie se le acercaba.

Ian: Estaba comiéndose una galleta que no le gustaba y le daba asco.

Julián: Estaba muy brava porque Juan le riega el agua en el cuaderno de.

Juan: Estaba asustado porque Julián se vengaba de cada uno.

El niño muestra que tiene una buena amiga y que juegan, aunque nota que algunos de sus amigos no disfrutaban tanto como él. La narración está llena de alegría y juego.

Empatía

Había una vez unos niños que estaban en el descanso y había un niño que se llamaba Samuel, era un niño muy grosero que empujaba a los demás estudiante los empujaba y había una niña llamada Valentina y todos las trataban muy mal por ser gordita, ella se sentía muy triste, y estaba comiendo sola en los descansos, entonces Alison y ella

se sentaban algunos días con ella para que no se sintiera sola, pero algunas veces Alison se iba con su amiga a jugar con el balón a baloncesto, y había otro niño que era muy tímido pero en baloncesto era el que ganaba, este niño tímido tenía miedo de que alguien se le acercaran y Samuel se burlaba de Valentina mucho, entonces Alison le dijo que no lo maltratará, todos somos seres humanos y que todos merecemos respeto, pasaron varios días desde la tragedia pero Samuel se seguía burlando de Valentina, pero la maestra Camila lo regañó y lo castigó.

Las narraciones se enmarcan en la mirada del niño que percibe que otros se sienten tristes o que se burlan de ellos, pero, aunque el niño se siente bien, los demás no y se genera una opción de protección hacia los compañeros.

Conclusiones

La aplicación de la lámina del recreo de la Herramienta Gráfica Narrativa-Escolar (H-GRAFINAR-E, 2019), mostró varios elementos positivos. Por una parte, la acogida de los niños hacia la Herramienta. En primer lugar, ésta les resultó lúdica y fácil de manejar, las narraciones y los dibujos de las expresiones faciales, fluyeron fácilmente. De otro lado, la Herramienta permitió conocer la percepción de los niños acerca de la relación con los pares. En este caso, la percepción de los niños de su vida en el colegio y de la de sus compañeros, se mezcla con la alegría personal y por otra parte por el sentimiento de empatía que se tiene hacia otros niños que, desde la mirada de los niños, sufren con sus compañeros.

Las emociones dibujadas, se concentran en la alegría y la sorpresa, aunque también el asco. La tristeza no es un sentimiento tan común. Todos estos análisis son de gran utilidad para el colegio y para diferentes planteles educativos para conocer cómo viven la cotidianidad los niños con sus compañeros, si se perciben aislados, triste o por el contrario muy felices e integrados.

Referencias

- Aron, A.M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3),803-813.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.

- Binet, A., Simon, T., (1916). The development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale) . Vineland, New Jersey: The Training School
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Gallardo-Peralta, L.P., Sánchez-Moreno, E., Arias-Astray, A.,; Barrón
- López-de-Roda, A. (2015) Elementos estructurales de la red social, fuentes de apoyo funcional, reciprocidad, apoyo comunitario y depresión en personas mayores en Chile *Anales de Psicología* 31,(3) 1018-1029
- Garrido, J. (1). ¿Qué es el clima escolar?. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (96-95), 23-26. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/12401>
- Guerra, Cristobal & Castro, Judith & Arancibia, Lorena & Plaza Villarroel, Hugo & Montes, Paulina. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 38. 103-115. 10.4067/S0718-07052012000200007.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Book.
- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Morata
- Hammer, E. F. (1978). *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses(2021) Revista Forensis. Estadísticas
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, 625–638.
- Jodelet, D. (1976). Jodelet, D. & Milgram, S. (1976). Psychological maps of Paris. In H. Proshansky, W.H. Ittelson, L.G. Rivlin (Eds.), *Environmental Psychology: People and Their Physical Settings* (Pp. 104-124). New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Koppitz, M. E. (1974). *El dibujo de la figura humana en niños*. México: Guadalupe
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological

and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>.

Loredo-Abdalá A, Perea-Martínez A, López-Navarrete G.E. (2008). "Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediatr Mex.*29(4),210-214.

Luquet, G. H. (1978), *El dibujo injánil*, Ed. Médica y técnica, Barcelona.humana. Bogotá: Cultural Colombiana

Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Habana: Cultural

Manzi, J., Flotts, P. y Ramos, I. (2007). *INFORME: Construcción de Escalas Para Evaluar el Clima Social en el Aula en Estudiantes y Profesores de Primer Ciclo Básico*. Documento entregado a la Corporación Municipal de Puente Alto. Santiago:

Musito, G. & Cava, J.M (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention* 12(2), 179-192,

Molcepeceres, M.A., Lucas, A., Pons, D. (2000) experiencias escolar Meehan, Barbara & Hughes, Jan & Cavell, Timothy. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child development*. 74. 1145-57. 10.1111/1467-8624.00598.

y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social* ·

Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., & Sánchez Queija, M. I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*.

Oxford: Blackwell Publishers.

Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2),109-119. doi:10.3102/0013189X09332374

Piaget, J., & Inhelder, B. (2005). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rousseau, J.-J. (1990 [1762]). *Emilio o la educación*. Madrid: Alianza.

Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.

Revista CEPAL, 104, 37-54. Santiago, Chile

Ruiz, M.C., Rodríguez, R., , Álvarez, C., & Blanco, C. (2019). Acoso escolar, Atención Primaria, 51(4) 198-99. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.015>.

Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007

Seidmann, Susana; Di Iorio, Jorgelina; Azzollini, Susana; Rigueiral, Gustavo (2014). *El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. Anuario de investigaciones*, vol. XXI, 2014, pp. 177-185. Universidad de Buenos Aires

Suldo, S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M. et al. Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?. *Applied Research Quality Life* 8, 169–182 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>

Tau, Ramiro (2013). *La utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Tamar, F. (2005). Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar. *Psykhé* 14(1), 211-225. doi:10.4067/S0718-22282005000100016.

UNESCO. (2013). *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido de Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analysis-del-clima-escolar.pdf>

Wang, Ming-Te & Degol, Jessica. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 28. 10.1007/s10648-015-9319-1.

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school

students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.

Anexos Dibujos de los Niños

Tatiana I. Ichechq

