



**Universidad Autónoma del
Estado de Hidalgo**



ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

**Representaciones Pictóricas-Narrativas sobre Convivencia Saludable en infantes
escolarizados**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

CHÁVEZ FRAGOSO RAQUEL GUADALUPE

DIRECTOR:

DR. RUBÉN GARCÍA CRUZ

PACHUCA DE SOTO, HGO. ABRIL, 2016

Dedicatoria

A ti mi bebé, que llegaste cuando menos lo esperaba,

fue una gran alegría saber de tu existencia.

Ahora eres mi motivo y razón de ser.

Éste trabajo es dedicado especialmente para ti!!!!

¡POR Y PARA SIEMPRE!

¡¡¡TE AMO!!!

Agradecimientos

Primero a Dios y a la vida, por darme fuerzas hasta lograr concluir.

A mis padres, por su apoyo incondicional. Mil gracias, los amo!!!

A mis hermanos, por todo su apoyo.

A mi amigo Allan por todo su apoyo durante todo el proceso.

A mi amigo Iván, por su apoyo técnico.

A Danna, Karla, Viviane, Giovanna por su amistad, muy en especial a Kenia por su todo su apoyo tanto emocional como profesional, y a Andrea por echarme porras siempre.

A Brenda por formar parte de éste trabajo y por brindarme su valiosa amistad.

A Griss y a Bere que fueron parte de toda esta travesía y con las que pase muy agradables momentos.

Al Dr. Rubén por todo su apoyo y asesoramiento.

A la Dra. Andrómeda por su apoyo, asesoramiento y sobre todo por sus palabras de aliento cuando más las necesitaba.

A la Dra. Norma por su disposición y por haber sido parte de mi formación profesional.

A mis Sinodales: Mtra. Lorena, Dr. David, Dra. Dayana, Mtra. Aleyda por su disposición.

A la Lic. Karina por su apoyo en el trámite de titulación.

A los directivos de las dos escuelas primarias, por su disposición.

A la maestra Nancy, porque me abrió las puertas de sus aulas para poder realizar el trabajo de campo.

A todos los niños que participaron en la realización de los cuentos.

A todos aquellos que fueron parte de esta larga travesía.

*“Todo el mundo habla de paz,
pero nadie educa para la paz,
la gente educa para la competencia y
este es el principio de cualquier guerra.
Cuando eduquemos para cooperar y
ser solidarios unos con otros,
ese día estaremos
educando para la paz.”*

María Montessori

ÍNDICE

Resumen	10
Abstract	11
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL CUENTO Y EL DIBUJO. RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA.....	15
La creación literaria y pictográfica en edad escolar	20
Antecedentes empíricos del cuento	25
Antecedentes empíricos del dibujo	29
EL CUENTO EN EDAD INFANTIL	33
Perspectiva literaria	33
Perspectiva psicológica	37
El cuento terapéutico	39
Perspectiva Psico- Pedagógica en el estudio	41
EL DIBUJO EN EDAD INFANTIL	48
Características del dibujo en la edad infantil.....	52
Consideraciones psicológicas del dibujo	55
CAPÍTULO II. DESARROLLO INFANTIL DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR	60
Funciones psicológicas fundamentales y superiores	69
Percepción.....	73
Atención.....	74
Memoria.....	75
Imaginación	78
Pensamiento.....	81
Lenguaje oral y escrito.....	83
Arte e imaginación. Fantasía y realidad.....	86
CAPÍTULO III. CONVIVENCIA SALUDABLE EN LA ESCUELA.....	94
Problemas de Convivencia en la Escuela	94
Convivencia Escolar.....	97

Convivencia escolar y mediación en conflictos escolares	104
Convivencia Escolar Saludable.....	106
La convivencia escolar saludable como actividad de desarrollo	110
Respeto	111
Justicia.....	111
Tolerancia	112
Comunicación	114
Normas	116
Cooperación	117
Reciprocidad.....	119
Sentido de pertenencia	120
Expresiones comportamentales que impiden la convivencia escolar saludable como unidades de análisis integradoras.....	121
Conductas disruptivas.....	122
Indisciplina	124
Vandalismo - daños materiales.....	126
Violencia física	126
Investigaciones y propuestas de Intervención existentes	127
CAPÍTULO IV. MÉTODO	132
Concepción General del Estudio.....	132
Esquema general de investigación	137
Descripción del esquema general de la investigación.....	138
Descripción del contexto de estudio.....	142
Escuela primaria de turno Matutino	142
Escuela primaria de turno Vespertino	148
Fase 1: Diseño y jueceo de la Técnica Cualitativa DibCue	153
Justificación	153
Pregunta de investigación.....	154
Objetivo general.....	154
Tipo de estudio	154

Tipo de diseño	155
Tipo de muestreo	155
Recolección de datos.....	155
Procedimiento	156
Resultados.....	157
Fase 2. Recolección, análisis e integración de datos.....	158
Justificación	158
Preguntas de investigación.....	159
Objetivo general.....	159
Tipo de estudio	159
Tipo de diseño	160
Tipo de muestreo	160
Instrumentos	160
Participantes	160
Recolección de datos.....	161
Procedimiento	162
Unidades de análisis.....	163
Análisis e interpretación de resultados	166
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	229
Alcances y limitaciones	232
Referencias	233
ANEXOS	249
Anexo 1 DibCue	250
Anexo 2 Categorías de la Convivencia Saludable	252
Anexo 3 Protocolo de Criterios de Expertos	253
Anexo 4 Registro para cotejo de técnica por niños y niñas.....	262
Anexo 5 Rúbrica de Evaluación.....	263
Anexo 6 Plantilla para el análisis de datos cualitativos	265
Anexo 7 Oficios	266
Anexo 8 Consentimiento informado para padre o tutor.....	267
Anexo 9 Matriz de datos cualitativos	268

Índice de figuras

Figura 1. Esquema adaptado de “Diseño tipo “de una investigación cualitativa.	137
Figura 2. Plano de la escuela de turno matutino.	142
Figura 3. Fotografía de la entrada de la escuela de turno matutino	143
Figura 4. Plano de la escuela de turno vespertino.	148
Figura 5. Fotografía de la entada de la escuela turno vespertino	149
Figura 6. Registro del análisis cualitativo de la narrativa y las representaciones pictográficas de los participantes (fragmento del análisis).	164
Figura 7. Esquema que representa el análisis integrativo cualitativo y cuantitativo.	165
Figura 8. “Actividad extracurricular” 1	167
Figura 9. “Actividad extracurricular” 2	168
Figura 10. “Si no es mío, no lo cuido” 1	171
Figura 11. “Si no es mío, no lo cuido” 2	172
Figura 12. “Actividad curricular” 1	174
Figura 13. “Actividad curricular” 2	175
Figura 14. “Expresión de ambivalencia” 1	182
Figura 15. “Expresión de ambivalencia” 2	183
Figura 16. “Des hacer, acusar y perdonar” 1	186
Figura 17. “Des hacer, acusar y perdonar” 2	187
Figura 18. “¿Dónde están los maestros?” 1	190
Figura 19. “¿Dónde están los maestros?” 2	191
Figura 20. “Dueños de los espacios escolares” 1	197
Figura 21. “Dueños de los espacios escolares” 2	198
Figura 22. “¡Empujar es igual a no hacer nada!” 1	203
Figura 23. “¡Empujar es igual a no hacer nada!” 2	204
Figura 24. “Poder, sangre y muerte” 1	207

Figura 25. “Poder, sangre y muerte” 2	208
Figura 26. “El haba de la discordia” 1	211
Figura 27. “El haba de la discordia” 2	212
Figura 28. “Golpes a menores y entre iguales” 1	215
Figura 29. “Golpes a menores y entre iguales” 2	216

Índice de tablas

Tabla 1. Revisión de las definiciones del cuento	33
Tabla 2. Aspectos psicológicos y pedagógicos del cuento considerados para la elaboración de la técnica cualitativa DibCue.	46
Tabla 3. Aspectos considerados para realizar el DibCue con apoyo en el cuento	46
Tabla 4. Criterios de rigor en la investigación cualitativa	139
Tabla 5. Criterios éticos de la investigación cualitativa	141
Tabla 6. Plan de estudios de la escuela de turno matutino	144
Tabla 7. Distribución de los recursos humanos de la escuela de turno matutino	146
Tabla 8. Plan de estudios de la escuela de turno vespertino	150
Tabla 9. Distribución de los recursos humanos de la escuela de turno vespertino	151
Tabla 10. Datos discursivos de los cuentos identificados con conducta disruptiva	180
Tabla 11. Datos discursivos de los cuentos identificados con indisciplina	195
Tabla 12. Datos discursivos de los cuentos identificados con vandalismo y daños materiales	201
Tabla 13. Datos discursivos de los cuentos identificados con violencia física	220
Tabla 14. Descriptores de “respeto”	227
Tabla 15. Descriptores de “tolerancia”	223
Tabla 16. Descriptores de “justicia”	224
Tabla 17. Descriptores de “comunicación”	225
Tabla 18. Descriptores de “normas”	225
Tabla 19. Descriptores de “cooperación”	226
Tabla 20. Descriptores de “reciprocidad”	226
Tabla 21. Descriptores de “sentido de pertenencia”	227

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito estudiar las percepciones de niños y niñas en dos escuelas públicas ubicadas en zonas de riesgo social (Palmar y Parque de Poblamiento) en Pachuca de Soto, Hidalgo, México a través de sus representaciones pictóricas-narrativas sobre *Convivencia Saludable* desde la teoría de la imaginación creadora de Vigotsky. Con diseño mixto, secuenciado, con status dominante CUALI, no experimental, transeccional y exploratorio-descriptivo-interpretativo, desarrollado en dos fases, cada una con su propio objetivo y pregunta de investigación. Fase 1: integrada por el diseño, validación de la técnica por jueces expertos y piloteo con niños y niñas de la técnica cualitativa denominada DibCue (Técnica narrativa integrativa del Dibujo y el Cuento infantil). Fase 2: Entrega de consentimiento informado para los directivos de la escuela y padres de familia, se aplicó el DibCue a los niños, análisis cualitativo basado en la teoría fundamentada, integración de datos cualitativos con cuantitativos (datos del análisis discursivo de las narraciones-pictográfico y convertido en valores a través de la rúbrica de los elementos de convivencia saludable). La muestra seleccionada en ambas fases fue de tipo intencional con 20 niños y 20 niñas de tercer grado de primaria. Los resultados de la primera fase refieren que la Técnica DibCue cumple con los criterios para ser empleada en la identificación de las percepciones de Convivencia Saludable. En la segunda fase se identificaron como unidades de análisis: conductas disruptivas, indisciplina, vandalismo- daños materiales, y violencia física. La integración de la historia y el dibujo del niño, muestra que proporcionan acceso a experiencias, creencias y percepciones de los niños sobre la interacción de la escuela, por lo que esta información puede ser utilizada para generar las estrategias para la prevención de comportamientos desadaptativos en el entorno escolar. Finalmente, las categorías de análisis son confirmadas a través de los datos y por lo tanto se comprueba la teoría.

Palabras claves: *Representaciones pictóricas y narrativas, Convivencia Saludable Escolar, Constructivismo social, Teoría fundamentada e infancia.*

Abstract

This paper aims to study the perceptions of children in two public schools located in areas of social risk (Palmar and Parque Poblamiento) in Pachuca, Hidalgo, Mexico through its pictorial-narrative representations of positive Interactions in the school (*Convivencia Saludable*), from the theory of the creative imagination of Vigotsky. With mixed design, sequenced, QUAL dominant status, not experimental, transactional and interpretive-descriptive and exploratory, developed in two phases, each with its own objective and research question. Phase 1: integrated by design, validation of the technique by expert judges and piloting of qualitative technique called DibCue in children (for its acronym in Spanish "*Técnica narrativa integrativa del Dibujo y el Cuento infantil*"). Phase 2: Delivery of informed consent for school officials and parents, the DibCue was applied to children, qualitative analysis based on grounded theory, integration of qualitative data with quantitative (data discursive analysis of narratives-pictographic and converted into values through the rubric of the elements of healthy interaction). The sample selected in both phases was intentional with 20 boys and 20 girls in third grade. The results of the first phase refers that the DibCue technique meets the criteria to be used to identifying perceptions of healthy Interaction. In the second phase they were identified as units of analysis: disruptive behavior, indiscipline, vandalism damage, and physical violence. The integration of the story and the child's drawing shows that provide access to experiences, beliefs and perceptions of children on school interaction, so that this information can be used to generate strategies for the prevention of maladaptive behaviors in the school environment. Finally, the categories of analysis are confirmed by the data and therefore the theory is verified.

Keywords: *pictorial and narrative representations, Healthy School interactions, social constructivism, Grounded theory and childhood.*

INTRODUCCIÓN

Es común en los mexicanos la pérdida de asombro y extrañamiento ante los actos de violencia, secuestros, asesinatos, corrupción que se dan en la cotidianidad. La violencia forma parte de todos los espacios de interacción de niños y niñas, incluidos la familia, la escuela y medios masivos de comunicación, además los juegos tanto presenciales como los videojuegos practicados inducen a estas conductas. Ahora se observa un incremento en el uso de juegos de roles, donde niños y niñas simulan “el secuestro”, lo que ha cobrado víctimas fatales (*Excélsior*, 17 de mayo de 2015).

A pesar de la situación actual sabemos que vivir en armonía con todos los que nos rodean, sería lo más idóneo para lograr bienestar en todos los contextos donde se interactúa. Múltiples investigaciones (Quezada, 2007; Nathan et al., 2009.; Ruhm, 2005), comprueban que la convivencia saludable repercute en la salud física, emocional y social. Vázquez, Hervá, Rahona y Gómez (2009) afirman que los factores psicológicos positivos pueden tener una relación tan robusta con la salud como los negativos, reconocen que los observadores de la condición humana han sostenido durante largo tiempo que los estados positivos de la mente pueden conducir no solamente a una vida plena en tal sentido sino también a una existencia más saludable.

Estas problemáticas exigen a las investigaciones en el campo de la infancia contar con técnicas e instrumentos que de forma integrada y complementaria profundicen en la realidad escolar. Teniendo en cuenta el rol de la escuela en la Convivencia Escolar y a partir de la realidad sociocultural antes descrita, las investigaciones en el ámbito de la violencia escolar deben aportar soluciones fiables que partan de un análisis profundo de los productos infantiles en una integración del dato cuantitativo y cualitativo que permitan interpretar profundamente la realidad.

Investigaciones psicológicas y pedagógicas utilizan al dibujo y al cuento infantil como vía para acceder a la cognición infantil e interpretar a partir de sus productos la interrelación entre el mundo interno y externo, permitiendo profundizar en sus

problemáticas y en la forma de percibir la realidad. Las teorías psicológicas que más explicitan el uso de estas técnicas e instrumentos en la infancia, son el constructivismo piagetiano y el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, que han sido referentes para el presente estudio.

La perspectiva piagetiana presenta al dibujo como una forma de función semiótica que media en el recorrido constructivo entre el juego simbólico y la imagen mental. García González (2001) fundamenta los aspectos a tomar en consideración para su interpretación, destaca la intención (idea que refiere el niño al iniciar el dibujo), interpretación (idea que mantiene el infante durante el transcurso o la ejecución final y el título que le pondrá a su dibujo), el tipo (forma en que representa el mismo objeto y cómo evoluciona gradualmente en la historia gráfica), entre otras.

Para el enfoque sociocultural en su teoría de la imaginación creadora propuesta por Vigotsky desde 1930, existen dos tipos de impulsos básicos o funciones para interpretar el dibujo: el reproductor o reproductivo, se refiere a pedir al niño(a) repetir un modelo, reproduce normas y conductas ya creadas, simplemente el infante por pura repetición ejecuta el dibujo o la historia parecida al modelo. La otra función es la creadora donde el niño(a) combinan, reelaboran o crean nuevos elementos de la experiencia donde expresan las problemáticas socioculturales en que se encuentra inmerso.

Vigotsky desde 1930 considera a la creación infantil dependiente de la imaginación y la fantasía revelada a través de los dibujos y narrativas, reconoce que está estrechamente relacionada con la experiencia acumulada, su riqueza y variedad. Considera que por la poca experiencia que tienen los niños su imaginación es muy corta, a pesar de esta dimensión reconoce cuán importante son estos productos en el ámbito de la intervención psicoeducativa.

El presente estudio tiene como objetivo interpretar las percepciones a través de las representaciones pictóricas y narrativas sobre convivencia saludable en niños y niñas

de tercer grado, ubicados en dos escuelas de zona de riesgo social en Pachuca de Soto, Hidalgo.

A lo largo de las siguientes páginas se presenta, como producto de éste estudio, los diferentes apartados que conforman el desarrollo del trabajo de investigación: en el capítulo I se presentan los aspectos teóricos que sustentan el estudio, iniciando con la importancia de las narrativas y los dibujos como datos cualitativos destacados y los aspectos epistemológicos. En el mismo capítulo, se dedica un apartado con los aspectos del cuento y otro dedicado al dibujo.

En el capítulo II se presentan las etapas de desarrollo infantil poniendo énfasis en la etapa de la niñez media y tardía, también conocida como edad escolar, puesto que los sujetos que participaron se encuentran en el trascurso de ésta resultan idóneos para la aplicación de la técnica cualitativa desarrollada para acceder al objeto de estudio Convivencia Saludable (CS). Se destacan las características de las funciones psicológicas del pensamiento en edad escolar: percepción, atención, memoria, imaginación, pensamiento y el lenguaje oral y escrito.

El capítulo III se encuentra dedicado a la CS, comenzando por las problemáticas más comunes en la escuela, enseguida se presentan las definiciones de Convivencia Escolar y posteriormente los componentes de la Convivencia Escolar Saludable como actividad de desarrollo: respeto, justicia, tolerancia, comunicación, normas, cooperación, reciprocidad y sentido de pertenencia; sienta esta la médula del estudio, a partir del cual se dan las pautas para la investigación. Se concluye éste capítulo con un apartado con aquellos comportamientos que impiden el surgimiento de una Convivencia Saludable.

En el capítulo IV están los aspectos metodológicos llevados a cabo para la realización de este estudio, se describe el esquema general de investigación, detallando el desarrollo de cada etapa y los resultados obtenidos. En el último capítulo se muestran las conclusiones a las que se llegaron.

CAPÍTULO I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL CUENTO Y EL DIBUJO. RELACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA EN LA INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

A lo largo de la historia el cuento tuvo diferentes utilidades, desde la trasmisión de valores culturales, hasta constituir una herramienta de evaluación en procesos de intervención psicológica para todas las edades. Al respecto Vigotsky (1982) afirma que todas las formas de representación creadora encierran en sí elementos afectivos. Esto significa que lo edificado en la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde con la realidad, todos los sentimientos provocados son reales, efectivamente vividos por el niño o la niña que los experimenta.

Cuento y dibujo realizado por un infante es abordado en el presente trabajo como producto de la actividad mental infantil y su interacción con la vivencia como forma de estudio relacional entre lo externo e interno; constituyen un recurso evaluador utilizando la mente imaginativa y creadora infantil para descifrar la realidad de la forma de percibir y construir sus vivencias cotidianas y de qué forma las expresa a través de estos productos que provienen de la relación emoción-cognición y cognición-emoción, son utilizados como pares dialécticos para descifrar las vivencias infantiles. Diversas concepciones apoyan el interaccionismo dialéctico que constituyen el referente metodológico en la interpretación e integración de estos productos de la actividad infantil de numerosas investigaciones.

Los teóricos más utilizados desde éste fundamento epistemológico en la interpretación de estos productos son: Leóntiev (1983) Teoría de la Actividad, Luria (1997) Teoría Neuropsicológica, Galperin (1998) Teoría de Base Orientadora para la Acción (BOA), Davidov (1993) Problemas de la educación con efecto en el desarrollo, Zinchenko (1985) Desarrollo Psicológico del niño, Bruner (1915) Relaciona la teoría cognitiva y la teoría de la enseñanza, seguidor de la escuela de Vigotsky y opositor de las teorías mecanicista del conductismo norteamericano.

Los autores y teorías, mencionados en el párrafo anterior, retoman como fundamento al interaccionismo dialéctico, denominada también dialéctica contextual, postula que el conocimiento tiene sus orígenes en una interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente (niño o niña) y el objeto (relaciones y vivencia), dentro de un marco histórico-contextual, del que forman parte los infantes y en cierta forma, media en su desarrollo y por ende sus percepciones, fantasías y creaciones.

Para el presente estudio la categoría actividad analizada desde la obra de Leóntiev se presenta como una organización estructural que refleja, en lo fundamental la interacción del infante con el mundo de los objetos, toda su concepción gira alrededor de la interacción dialéctica-contextual Sujeto-Objeto, afirma que la actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino es un sistema que tiene una estructura, transiciones y transformaciones internas, su desarrollo permite superar el esquema parcial y reactivo de conducta, e implica al sujeto en un complejo sistema de relación con la realidad (González Rey, 1989)..

La actividad es entendida como la vía de interacción del niño(a) con el mundo que le rodea (estableciendo múltiples y complejas relaciones donde participa lo emocional y cognitivo) y construye sus percepciones, ideas, valoraciones, pensamientos dadas por la integración sistemática de tres formas, las cuales resultan esenciales en las relaciones del infante con la realidad: la comunicación, el conocimiento y la actividad concreta (González Rey, 1989).

Montealegre (2005) analiza que los estudios realizados por Vigotsky desde la psicología histórico-cultural tienen como punto de partida el origen y la construcción de la actividad humana, expresa que ésta se realiza a través de la actividad externa objetual (material) y significativa. Lo objetual se refiere a la acción práctica con los objetos, a todas aquellas acciones, relaciones y vivencias que el niño o la niña lleva a cabo en sus experiencias en la convivencia diaria con sus iguales; el cuento y su representación gráfica a través del dibujo nos servirán como mediadores, donde tras su elaboración se vuelve hacia el interior y ocurre una exteriorización de la actividad

mental (de lo intrapsicológico a lo extrapsicológico), quiere decir, de su cognición al papel, lo que lleva a representar la situación o relación vivida, en éste caso lo experimentado por niños y niñas en la escuela (entrada, patio, aula, baños, etc.).

El lado significativo de la actividad para éste paradigma, aparece en el momento que adquiere sentido la acción gráfica y escrita de la vivencia a través de la elaboración del cuento y el dibujo, como a la acción mental (representaciones mentales) y finalmente en sustraer su significado. El sentido se encuadra en el proceso de apropiación cultural por parte del sujeto, es aquí donde se pueden identificar cómo perciben los elementos de Convivencia Saludable.

La psicología histórico-cultural, explica la subjetividad de la imagen partiendo del reflejo psicológico social de la realidad objetiva; siendo éste el principio básico de la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico contextual: lo material transpuesto en el cerebro del ser humano transformado por él a través de la imaginación. De ésta forma la conciencia humana es una imagen subjetiva del mundo subjetivo (Montealegre, 2005). De tal forma que a través de cuento y el dibujo se puede acceder a aquellas imágenes de la vida subjetiva de los niños y niñas, en éste caso, específicamente a lo que sucede en los diferentes espacios escolares.

Siguiendo con la idea anterior, Bruner (1986) considera que la actividad humana mental plena para lograr su expresión depende de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales. Autores como Molerio, Otero, y Nieves (2007) al referirse a la actividad mental, afirman que recorre del conocimiento al reconocimiento de capacidades ocultas, de actores invisibles, de procesos cognitivos y afectivos en marcha, de articulaciones viables que habitualmente persisten en la penumbra mental.

Otra de las categorías de dicho enfoque asociado a la actividad explicitada anteriormente es *“la acción”*. Montealegre (2005) la define como el proceso subordinado a una finalidad consciente. La finalidad envuelve delimitar las condiciones para lograrlo. De tal forma que se observan dos aspectos en la acción:

uno intencional (qué debe ser logrado), y otro operacional (qué procedimientos utiliza el infante para ser logrado), determinado éste por las condiciones objetivo-objétales del logro del infante. Las habilidades constituyen una de las formas de asimilación de la actividad del niño. La habilidad es el resultado de la sistematización de la acción subordinada a un fin consciente, por ello su repetición favorece el reforzamiento y perfeccionamiento de la misma (Rodríguez, Martínez, y Sánchez, 2015).

Ripley y Yuill (2005) analizaron esta hipótesis en un grupo de niños no escolarizados en riesgo social en el Reino Unido y observaron que existía una estrecha relación entre las alteraciones en el lenguaje (fundamentalmente expresivo) que tenían estos niños y la ocurrencia de déficit atencional, labilidad emocional, impulsividad y altos niveles de activación. Afirmaron que los niños y niñas en riesgo social tienen problemas de lenguaje previamente no identificado y puede constituir un factor de riesgo en los problemas expresivos orales o escritos.

Cuadro, Barg y Navarrete (2008), evaluaron las competencias cognoscitivas y sociales de niños en situación de riesgo social, reconocen que desde el desarrollo madurativo neuropsicológico general, se observan mejores resultados en las áreas vinculadas a la ejecución de actividades (Índice de Ejecutividad). Reconocen que éstas habilidades son condiciones necesarias para avanzar en un procesos de escolarización y su ausencia o daño profundo le impondría severas restricciones al mismo, afirman que las grandes deficiencias en la adquisición y manejo del lenguaje (oral y escrito) observada en estos niños y niñas, inciden fuertemente en su capacidad de aprendizaje y en su adaptación al sistema educativo formal. Consideran que el lenguaje permite al niño poder interactuar con el ambiente manejado a través del código escrito, desde el punto de vista social (normas, comportamientos en clase, horarios, etc.) como académico, asocian la actividad cognitiva y el lenguaje expresivo en acción interactiva como efecto “*en cascada*” sobre todo los aprendizajes, la palabra oral y escrita es el vínculo privilegiado en la construcción del conocimiento.

A modo de esclarecer los supuestos teóricos y epistemológicos que abordaremos en el desarrollo del presente estudio es importante tener en cuenta estos aspectos como conclusión parcial de éste apartado.

- La psicología histórico-cultural iniciada por Vigotsky y continuada por Zínchenko (1985), Werstch (1988), Shuare (1990), Galperin (1992), Davidov (1993), Leóntiev (1994), Bruner (1915) y otros más recientes como Cole y Engeström (2002), Salomón (2002) consideran que la actividad se presenta como una organización estructural que refleja, en lo fundamental la interacción del infante con el mundo de los objetos, producto de la interacción dialéctica-contextual Sujeto-Objeto. La actividad (externa e interna) en la construcción del objeto de conocimiento (Convivencia Saludable) está estrechamente ligada a ambas formas de actividad.
- En actividad externa el niño(a) interactúan con pares o grupos aprendiendo aspectos relacionales de convivencia; esta experiencia extrapsíquica los lleva a la cognición para la construcción del objeto de conocimiento (sus percepciones de la convivencia) en este sentido la sucesión de acciones llevadas a cabo por el niño y la niña reflejadas en sus cuentos, dibujos y la entrevista (acciones), funcionan como unidades de análisis y actúan como mediadores aportan componentes de su conciencia suficientes para la identificación de los elementos de la Convivencia Saludable. Este enfoque según Martínez (2015) subraya la acción mediada del contexto y trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- De los componentes estructurales de la actividad, normalmente se identifican los siguientes: motivo, objetivo, base orientadora, medios de ejecución, resultado. Durante la realización de la actividad se pueden analizar sus partes funcionales, es decir cómo transcurre toda la actividad. Estas partes son: 1. dirección u orientación, 2. ejecución, 3. control, 4. corrección, las cuales se identifican tanto en la acción como en la actividad (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010).
- La acción (el producto proveniente de la cognición infantil que plasma en sus productos) es considerada como unidad de análisis de la psicología para la interpretación desde lo cualitativo y cuantitativo. La acción es la parte central de

la totalidad de las interacciones de los elementos de la actividad del sujeto con el objeto (Montealegre, 2005).

Al respecto Talizina, Solovieva y Quintanar (2010) afirman que la unidad de análisis (al referirse a la acción) debe garantizar la conservación de todas las particularidades de la actividad, debe ser una unidad compacta y cómoda para el análisis psicológico. Partiendo de esta concepción ambos productos de la actividad infantil serán tomados como referentes para interpretar como perciben el mundo de convivir en los espacios cotidianos escolarizado.

Vigotsky en Rodríguez Arocho (2011) propuso que, en lugar del análisis por elementos, la explicación del desarrollo humano (y del aprendizaje) debe buscarse en el análisis por unidades. Concibió la unidad de análisis como una categoría que abarca “todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad”.

En este sentido dice Talizina, Solovieva y Quintanar (2010), es posible hablar de acciones perceptivas, cuyo producto es una imagen; de las acciones de recuerdo, cuyo producto es la recuperación de la información; de las acciones intelectuales, cuyo producto es un objeto o un concepto, aspecto que será analizado desde el dibujo, la narrativa y el cuestionario de convivencia que responden los infantes.

- Este paradigma propone para la psicología un enfoque de estudio interdisciplinario y multidisciplinar e integrador como las ciencias de la educación, sociología, antropología entre otras. La propuesta de Vigotsky desde 1930 enfatiza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social; el método genético o evolutivo posibilita el estudio dinámico de la acción humana; esta está mediada por instrumentos culturales, siendo el lenguaje un vehículo mediador por excelencia (Martínez, 2015).

La creación literaria y pictográfica en edad escolar

Las formas creativas más característica de la edad escolar son el dibujo y el cuento. El desarrollo del pensamiento abstracto y la maduración sexual son momentos importantes para la creación literaria en el período de la adolescencia, autores como

Papalia, Olds & Feldman (2005) la asocian al aumento de la emotividad y la excitabilidad de los sentimientos.

La educación de esta forma de expresión es posible y, además, necesaria. Debe estimularse y orientarse desde fuera por su gran importancia para la educación del niño(a). Vigotsky (1989) la analiza desde la perspectiva del desarrollo cuando dice que los infantes deben crecer hasta alcanzar capacidad literaria, lo logran con la acumulación de numerosas experiencias, con el dominio de la palabra, llevar su mundo interior a un altísimo grado de desarrollo.

Gaupp (1925) reconoce en el niño(a) en edad escolar un desfase entre su expresión oral y escrita, pues le resulta más sencillo expresarse a través de la palabra, aunque el dibujo sea su medio de expresión favorito. Vigotsky (1989) agrega que esta falta de correspondencia se deriva de las dificultades que encuentra para expresarse a través de la palabra o por escrito. Éste último le resulta más difícil porque no domina aún sus leyes, que son diferentes al lenguaje hablado. Reconoce dicho autor la facilidad de desarrollar la afición literaria cuando se invita a escribir sobre temáticas que el niño y niña comprenden en su interior, los emocionan, y de forma especial, los estimulen a expresar con palabras su mundo interno; concluye afirmando que frecuentemente escriben mal porque no tiene de qué escribir.

Investigaciones actuales (Barudy y Dantagnan, 2005, 2010; Siegel, 2007; Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014 en Krumm, Rubilar, Lemos y Oros, 2015) muestran que los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales desempeñan un rol esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano. Así, muchas de las capacidades que adquieren los niños(as) dependen de la calidad de las interacciones con sus padres y/o cuidadores (Sanders y Morawska, 2010; Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014 en Krumm, Rubilar, Lemos y Oros, 2015).

Ginberg (1925) reunió 70 relatos realizados por niños(as) abandonados de 14 y 15 años. En esta recopilación se expresa que todos y cada uno escribió con seriedad e interés acerca de sus vidas. En estos relatos reflejaban los rasgos similares de obras

semejantes con excepción de aquellos que no deseaban descubrirse y se mostraban herméticos e insinceros. Lo que han ido acumulando en su interior, duele y busca salir a flote, exige ser expresado, desea moderarse en palabras. Cuando los niños y niñas tienen de qué escribir lo hacen con toda seriedad.

Guizet (1928) realizó una investigación de la creación literaria en niños de diferentes edades; 3,000 obras de creadores entre los 5 y 20 años. Su estudio se vio limitado porque solo realizó un examen superficial y rápido de cuentos infantiles y poesía, para enmarcar los estados de ánimo y las formas más frecuentes de literatura infantil. A pesar de esto, su estudio se enuncia como el primer intento masivo por examinar la creación literaria infantil, en el cual se mostró rasgos determinados de la edad que pueden hacerse presentes en otros lugares. Despertó gran interés el hecho que en edades de 12 y 13 años se incrementan las creaciones poéticas de temas filosóficos, vinculado estrechamente con el despertar del pensamiento abstracto y el interés por lo abstracto en dicha edad. El estado de ánimo que predomina en las creaciones literarias de los niños(as) examinadas por Guizet es alegre y divertido y en menor medida el de tristeza y abatimiento.

Morelato, Carrada, e Ison (2013) realizaron un estudio sobre creatividad gráfica y atención centrada en niños víctimas de maltrato infantil, hallan un mejor desempeño creativo en los que no han vivido situaciones de maltrato. Así mismo en el grupo no-maltratados, no se hallan asociaciones entre creatividad y atención, aspecto coincidente con estudios previos que indican que no hay una relación directa entre estas dos variables e incluso en ocasiones los niños con atención dispersa suelen ser más creativos. Por otra parte, la correlación significativa entre atención y creatividad hallada en los niños víctimas de maltrato pueden asociarse a un aspecto protector que lleva a estos niños a estar más atentos a su entorno desde el punto de vista del funcionamiento cognitivo. En la medida que se fortalece la atención desde el entrenamiento de funciones ejecutivas se fortalecen recursos protectores. A su vez éste se integra a la potenciación de la creatividad, variable fundamentalmente

vinculada a la capacidad de ser flexible, productivo y original, también se pueden desarrollar nuevos recursos protectores frente a la adversidad.

La forma literaria característica que prevalece en los escritos infantiles es en primer lugar el informe, es decir, la comunicación práctica, siguiéndole el relato y continuando con el cuento (Vigotsky, 1989). Galeano (2013) identifica las concepciones sobre literatura en los niños y las niñas, para ello realizó un análisis de sus escritos tales como la manifestación de sus ideas, intereses y aprendizajes. Las producciones literarias son el resultado de talleres planteados en la Vivencia Escolar, desarrollada en una escuela primaria, en 2004. A partir de esto surgieron las siguientes categorías: Escritos varios sobre la escuela, Lo que me gusta y lo que no de la escuela, Cuentos con varios temas, Hagamos de la escuela un cuento, Cuentos “reencauchados”, De la sopa de letras al cuento, Caricaturas sobre la escuela, Caricaturas con varios temas, y Caligramas varios sobre la escuela.

Vigotsky (1989) menciona que resulta fácil entender el nexo existente entre desarrollo de la creación literaria y edad de transición. Lo acontecido principalmente a esta edad es el despertar sexual, del cual posiblemente se desplieguen las demás relaciones con esta peculiaridad, ya que gracias a este hecho esa edad resulta crítica o decisiva en la vida del niño(a). Se encuentran ante un desequilibrio provocado por la maduración sexual, donde la destrucción del equilibrio anterior y la búsqueda de uno nuevo, son parte de la crisis que experimenta el niño y la niña al encontrarse en ese periodo de su vida.

Todo un nuevo mundo de vivencias, anhelos y aficiones se abre a esa edad; la vida interior se complica intensamente en comparación con la infancia. Se complican extraordinariamente las relaciones con la gente y con el medio que les rodea; las impresiones que le llegan del mundo exterior son sometidas a un análisis más profundo...La emoción, la

inquietud surge en nosotros cada vez que se rompe el equilibrio entre nosotros y el medio ambiente. (Vigotsky, 1989, p. 62).

Collazo y Puentes (1992) ponen de manifiesto el poco uso interpretativo que se les da a las composiciones que hacen los niños, de acuerdo a estas autoras existen bastantes elementos a analizar, pero se ha limitado su utilidad en la exploración de la personalidad. Aguirre (2010) afirma que se entiende como composición escrita al conjunto de actividades que se realizan al elaborar un texto, tales como decidir qué se necesita escribir, cómo se va a hacer, cuál debe ser el lenguaje empleado y cómo y en qué comento finalizar el texto.

Galeano (2013) menciona que el lenguaje literario como agente socializador posibilita a los niños y niñas un buen manejo lingüístico; les proporciona un desarrollo de la competencia comunicativa, con la que pueden entablar contacto significativo con los otros. De acuerdo con dichos autores se puede pedir una composición de manera individual o grupal; y como técnica, la composición, puede generarse a partir de una situación problemática presente en la convivencia escolar diaria. De esta forma no se quedará sin elaborar lo acontecido, se pueden intercambiar impresiones y hasta arreglar diferencias entre los niños.

Collazo y Puentes (1992, p. 115) ponen principal importancia al uso de la información recabada al momento de que los niños realizan su composición, existen datos que no son oportunos llevar al grupo debido a que en vez de ayudar, dañan. En este caso si las composiciones individuales revelan datos que no son necesarios que todo el grupo esté al tanto, es mejor manejarlo de forma individual. González Rey (1989) hace un planteamiento de los aspectos esenciales en los que se basa el análisis de la composición:

- Contenido. Contiene elementos tanto positivos como negativos que el niño expresa, frecuencia, relación entre ambos, amplitud y profundidad y cualquier otro aspecto que este dado en la descripción de lo expuesto.

- Vínculo emocional hacia el contenido expresado. Considerar las expresiones de la afectividad: amor, odio, inconformidad, admiración, deseo, etc.
- Elaboración personal del contenido expresado. Este es considerado el principal indicador de la posición activa del niño ante este contenido, de la expresión en de su personalidad.

Con referencia al tercer punto, se aprecia cuando el niño hace referencia a:

- Juicios y reflexiones propias.
- El niño se compromete con valoraciones personales en el contenido.
- El niño expone sus problemas, se plantea interrogantes, discrepancias.
- El contenido está comprometido afectivamente.
- El niño al hacer consideraciones sobre la situación se basa en sus necesidades, vivencias, experiencias personales. Y de esta forma se incluye activamente.

Antecedentes empíricos del cuento

En este apartado se presentan algunos de las investigaciones donde se ha empleado el cuento, mismo que ha sido utilizado tanto con niños(as) como adultos, ha servido como herramienta para la terapia y de todos sus usos se han obtenido excelentes resultados.

Figari y Levit (1991) realizaron un estudio donde trabajaron con 88 infantes (niñas y niños) escolares normales, de dos niveles socioeconómicos en Santiago de Chile; donde exploraron y describieron cómo eran los cuentos de animales que creaban estos, tomando en cuenta su estructura y organización formal, sus temáticas, sus conflictos y tipos de resolución, y las relaciones interpersonales.

En un estudio realizado en Santiago de Chile se utilizó la técnica de creación de cuentos de animales (Zegers, Latuf, Slimming, y Almonte, 1996) con el propósito de explorar, describir y comprobar el pensamiento de 160 adolescentes (hombres y mujeres) en edades de entre los 13 años y 13 años 11 meses, el estudio fue

enmarcado en el área de la psicología del desarrollo, la psicología proyectiva y el diagnóstico psicológico clínico.

Greenberg, Wortman y Stone (1996) realizaron un estudio con 3 grupos de mujeres seleccionadas al azar, al primero se le solicitó escribiera acerca de un trauma real, al segundo que lo hiciera de forma imaginaria y al tercero escribiera asuntos triviales. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los participantes que escribieron de una forma imaginaria se encuentran significativamente menos depresivos en comparación de los que escribieron sobre un trauma real. Ambos grupos (primero y segundo) se encuentran igual de enojados, miedosos y felices. Los autores consideran que las repercusiones en la salud de los participantes que escribieron sobre un trauma de forma imaginaria se mediatizan a través de dos dispositivos: la regulación afectiva y la mayor construcción posible de resiliencia en sí mismos.

En un trabajo realizado en la Universidad Autónoma de México se usaron historias terapéuticas con niños, usando la técnica “narración de cuentos” en la resolución de un caso de una niña con problemas de obsesión por la limpieza, disminución en la ingesta de alimentos (anorexia); los objetivos fueron: reestructuración de la forma en la que la familia veía el problema de la niña y dotar a la madre y abuela de estrategias para afrontar la conducta que presenta la niña. Se llegó a la conclusión de que los cuentos son eficaces en la terapia breve con niños, quienes hacen uso de su imaginación para resolver su problema (Rivas, González y Arredondo, 2006).

Otro de los usos que se ha hecho del cuento, específicamente, de los cuentos clásicos es en la trasmisión de valores, Salmerón (2004) define al cuento como: *“toda obra literaria que ha perdurado y se ha extendido en el espacio y el tiempo, gracias a su legitimización y universalización por las generaciones adultas que de forma intersubjetiva los han considerado propios de la infancia, al mismo tiempo que esta se ha apropiado de ellos volviéndolos a legitimizar”* (p. 87).

De Barbieri y Arocena (2008) escriben acerca de los encuentros mensuales que llaman “Cuentos que curan” donde mencionan al cuento como un vehículo de

interacción social. Dichos encuentro poseen un enfoque Logo terapéutico. Dentro de los procesos terapéuticos existen ocasiones en las que los pacientes se hacen de la literatura para ayudarse dentro de su proceso terapéutico. Mencionan que de los cuentos clásicos seleccionados para ser utilizados por los pacientes: “Son luego utilizados como disparadores emocionales y los personajes como ‘coterapeutas’ para ayudarnos a entrar en nuestro mundo interior y ver alternativas ahí donde solo veíamos un túnel cerrado y oscuro” (p.7).

En un trabajo realizado por Parejo y Domeniech (2009) en los hospitales, donde se encuentran personas con distintos problemas de cáncer, ponen a su disposición uno o varios cuentos que publican en las salas como parte de su atención integral. Los pacientes dicen sentirse mejor al leer esos cuentos y les proporcionan una esperanza, igual que los personajes del cuentos ellos pueden ser capaces de sobrevivir a las adversidades.

Soares y Correa (2011) realizaron un estudio con el objetivo fue evaluar la estrategia en el cuidado de pacientes pediátricos a partir de la lectura de cuentos. Los resultados que se obtuvieron fue que durante las sesiones de lectura hubo mejoras en las respuestas de los niños, ya que prestaron más atención, participaron, se mostraron entusiastas y alegres, las personas que acudían con los pacientes mostraron agrado con la lectura de los cuentos. Al analizar la información recabada a través de la entrevista, el cuestionario, la narrativa, y los dibujos, demuestra que es posible la práctica de la lectura de cuentos en niños hospitalizados.

Gutiérrez y Moreno (2011) en su libro recopilan los cuentos que Ana Gutiérrez empleó durante años con niños y niñas que presentaban diferentes tipos de miedo, desde el miedo a la oscuridad hasta el miedo al colegio y otros miedos extraños. Se dieron a la tarea de fabricar todos los recursos pertinentes para quien se interesen en ayudar a los niños con algún miedo pudieran darle uso, a fin de poder acceder a sus emociones y lograr que sean felices.

Sarabia (2012) en su trabajo propone el uso del cuento como estrategia psicoterapéutica para el manejo de las emociones de niños con alguna discapacidad, como técnica que complementaria a las empleadas comúnmente, como el juego y el dibujo. Plantea para la intervención las modalidades de historias sociales, el uso de cuentos a partir del juego observado en las sesiones de los niños.

Castaño (2013) en una guía didáctica que tiene como propósito favorecer nuevos modelos de relación entre hombres y mujeres menciona: “los cuentos han sido un instrumento de trasmisión de valores de aprendizajes y reflejo de hechos sociales o épocas determinadas” (p.6). Esta guía tiene la intención de ofrecer herramientas que permitan analizar, seleccionar y trabajar con cuentos infantiles desde la perspectiva de género, como instrumento para coeducar desde la infancia.

Avilés y Alonso (2008); Alonso y Avilés (2009, 2013) escriben sobre la inserción de los cuentos de tradición populares en los centros escolares como una forma de abordar el Bullying, de forma que los cuentos ya existentes se han modificados para que los niños analicen las situaciones que vive cada personaje y reflexione sobre sus conductas. En sus artículos dan algunos ejemplos de cuentos que pueden ser útiles para trabajarlos en el aula, resaltando la importancia de adaptarlos al contexto actual.

Jerves (2016) desarrolló una investigación a partir de la violencia escolar o “bullying” que generan daños psicológicos en el agresor y en el agredido, expuestos en la narrativa, a través del juego, cuentos, que constituyen las historias contadas así mismos de sí mismos los niños(as), intervención, para alcanzar el entendimiento de sus actitudes, del por qué lo hacen y si es factible cómo dejar de hacerlo. La investigación fue de carácter cualitativo y de tipo descriptivo, basado en teoría fundamentada. El objetivo fue identificar la narrativa dominante de los niños agresores o acosadores escolares, las explicaciones que dan sobre los sentimientos que los agredidos tienen sobre ellos como agresores. Realizado en una Escuela Fiscal Mixta, con niños(as) entre los 8 a 10 años de cuarto, quinto y sexto de educación básica. La información a través de fuentes primarias niños y niñas de la

institución educativa, además se aplicó el cuestionario denominado: “Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Pares en Instituciones Educativas Primarias de la Ciudad de Cuenca” (CIMP), y entrevistas a profundidad. Se establecieron las narraciones dominantes y un proceso de categorización a partir de ésta.

Bernal y Gaviria (2016) realizaron un estudio donde utilizan al cuento como estrategia de intervención pedagógica para el fortalecimiento de dimensiones socio afectivo y el establecimiento de actividades complementarias tras la lectura de éstos, reconocen su importancia, porque es un espacio en el que los participantes, afianzaron relaciones con adultos y pares, además lograron establecer relación entre el cuento y situaciones cotidianas o situaciones que han sido relevantes en sus vidas, está también promovió la comunicación de gustos, disgusto, intereses etc. Es decir, este paso de la intervención debe ser claro y coherente tanto para el investigador como para el participante con el fin obtener información relevante que favorezca las metas establecidas.

En todos estos estudios el cuento resulta ser el ingrediente indispensable para lograr un cambio en quienes están en contacto con éste, se adquiere un beneficio y se puede contactar con elementos personales con los cuales de otra forma no se podría acceder.

Antecedentes empíricos del dibujo

Hernández (2008) afirman que un estudio valioso sobre el dibujo infantil posterior a la Segunda Guerra Mundial fue realizado por Lago en 1940, ella analiza el carácter aterrador y narrativo de 1872 dibujos infantiles durante la guerra civil española centrándose en aspectos como: las reacciones ante vivencias poco convencionales, y las alteraciones en su evolución normal, mental y afectiva. Se realizó un intento por valorar la secuencia temporal, el efecto en la memoria afectiva sobre lo sucedido antes de la guerra y su presente en la colonia. Los niños(as) entre 6-8 años, influidos del pensamiento mágico integraron al mismo nivel el pasado, el presente y el futuro. No emplean una jerarquía, todos los elementos se enlazaban a un mismo nivel; una

probable diferenciación entre pasado y presente se encuentra en niños de 9 a 12 años, en su memoria son más nítidos los recuerdos más próximos. Aquellos que guardaron imágenes agradables, el futuro puede regenerarse, se reedita un regreso a la vida pasada, al pueblo, a casa, con familiares y amigos. Los dibujos de los mayores han adquirido una forma más narrativa y enumerativa, están más vinculados a la causa republicana que dota de un progreso general de la vida una vez concluida la guerra. Se trata de un soporte, necesario frente al atroz presente. Esto se traduce en dibujos detallados y complejos en los que están presentes elementos simbólicos, esquematización y abstracción que resguardan el progreso como utilidad frente a tanto sufrimiento.

En Colima, México se realizó una convocatoria en dos momentos (septiembre y agosto), se les pidió a niños y niñas realizar un dibujo, a partir de dos temáticas: ¿qué sucede mientras se ven las telenovelas? y ¿De qué tratan las telenovelas? A través del análisis de elementos (criterios básicos: escenas, personajes, espacios y objetos) de 589 dibujos se constató que, el contenido predominante en los programas televisivos es violento, y se resalta el supuesto de que esos mismos contenidos son los que poseen mayor impacto en los infantes. El dibujo posee una riqueza informativa, que resulta de utilidad para conocer lo que acontece con la audiencia infantil de telenovelas y la televisión en general, es pues usada como técnica de investigación sociológica (Valenzuela, 1989).

Ukrainetz (1998) afirma que la representación pictográfica de la narrativa es una estrategia útil para el desarrollo tanto del lenguaje y la débil comprensión de la escritura en intervención del lenguaje individual e inclusivo. Para determinar los efectos inmediatos de esta estrategia se les enseñó pictografía a 61 niños de 7 años. A continuación, redactaron y contaron relatos imaginativos utilizando una de las 3 estrategias: escritura, dibujo de arte y pictografía, y escribir buenas copias de sus borradores. Los resultados mostraron que la pictografía fue más rápida que las otras formas de representación y dio como resultado en las narrativas orales una mejor

organización temporal. Escribiendo buenas copias de sus borradores no mostro ningún beneficio diferencial a través de las formas de representación.

Recientemente Argüelles, García y Agramonte (2005) realizaron una investigación con el objetivo de explorar la utilidad del dibujo como medio de expresión de las percepciones sobre la enfermedad Diabetes Mellitus (DM) en un grupo de niños, con el fin de valorar su uso en el proceso educativo. La muestra fue de 20 niños/as con DM: 10 ingresados en la sala pediátrica y 10 participantes en una actividad clínico-educativa ambulatoria (convivencia). Se les invitó a realizar un dibujo con el tema “La diabetes y yo”. Se analizó el contenido y gráfico (referido al uso del color) de cada dibujo elaborado. La técnica del dibujo fue bien aceptada por los niños/as. En el grupo de ingreso hospitalario los temas más representados fueron las restricciones dietéticas (70 %) y la inyección de insulina (50,0), mientras que en el grupo de la convivencia fueron el control metabólico (50,0) y el ejercicio físico (50,0). Temas como la dieta balanceada, educación, recreación e higiene solo se representaron en el grupo de la convivencia. En los dibujos se reflejaron elementos claves del tratamiento de la DM y la manera de percibirlo según el momento vivenciado.

Parra (2010) realizó una investigación de diseño cualitativo utilizando como técnica al dibujo, describe el contenido, analiza la estructura y organización de la representación social del conflicto armado colombiano en niños(as) entre 7 y 10 años de una escuela adscrita a la Policía Nacional. Los resultados muestran que este hecho social se organiza en la mente de los niños(as) en torno a las escenas de enfrentamiento y ataque, las cuales tienen principalmente como contexto el espacio rural, a cuyo alrededor surgen con fuerza alusiones a los actores. La población civil es reconocida como víctima directa, la Policía como benefactores y buenos, y la guerrilla como mala. Policía y guerrilla son representados por la figura masculina. Imágenes recurrentes de armas y muerte suscitan la percepción del conflicto como malo, a la vez que originan en los niños(as) sentimientos de malestar y tristeza.

García y Polanco (2015) realizaron una investigación con el fin de presentar una propuesta Pedagógica, el arte como estrategia para prevenir la violencia escolar en educación primaria en una unidad educativa, dicha propuesta consta de talleres de: pintura, cantos, dibujo, cuentos, poesía, títeres y marioneta dirigido al personal docente de la institución, como herramientas para atacar el grado de violencia vivida por estudiantes dentro y fuera del aula, ya que se pudo observar que no existe respeto entre ellos. La escuela no es sólo importante por la transmisión de saberes y conocimientos, una de sus funciones principales y ocultas es permitir a los niños socializar con pares, con otros de su misma edad, nivel evolutivo y emocional. La violencia escolar, se manifiesta en los niños como producto de la cultura de violencia vivida en la sociedad del país; reforzada por otros diversos factores de riesgo, sociales, familiares y económicos.

Agudelo, Bustamante y Valencia (2015) realizaron una investigación cualitativa sobre la influencia del arte en la construcción de una nueva concepción sobre diversidad, con enfoque Etnográfico. Se realizó con niñas y niños de preescolar, primero y segundo de primaria, jornada vespertina, de una institución educativa. La pregunta de investigación fue: ¿cuál es la influencia del arte en la construcción de una nueva concepción sobre diversidad en los y las estudiantes de los grados preescolar, segundo y tercero de la jornada vespertina? Las conclusiones fueron: a niñas y niños no les importa la palabra que se utilice, diverso, diferente, distinto, diferencia, cuando se habla de los considerados diversos la lista coincide con los que la sociedad ha propuesto, un trabajo sistemático y riguroso con el arte (cine, plástica y literatura) permite que los y las estudiantes develen esas concepciones y empiecen a transformarlas.

EL CUENTO EN EDAD INFANTIL

Perspectiva literaria

Sartre (1988) afirma que *“el hombre es siempre un narrador de historias: vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede y trata de vivir su vida como si la contara”* (p. 20). El cuento ha sido concebido de diferentes formas a lo largo de la historia, de tal manera que, al realizar un recorrido por la literatura se hallan algunas definiciones, de las existen se abordan a continuación algunas de ellas:

Tabla 1.

Revisión de las definiciones del cuento

Autor / Año	Definición de cuento
González Gil (1986)	Género oral con el propósito ser guardado en la memoria para preservarse al ser transmitido, se encuentra en su mayoría perfectamente estructurado, siguiendo un esquema simple, para que pueda retenerse y comprenderse por los receptores; en lo que se refiere al contenido, éste es ligero.
Vigotsky (1989)	<i>“El cuento explica complejas relaciones prácticas; sus imágenes iluminan el problema vital y, lo que no pudo hacer la fría prosa hizo el cuento con un lenguaje figurado y emocional”</i> (p.24).
Baquero (1949)	Precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción, de signo muy semejante a la poética, que no es apropiada para ser expresada poéticamente, encarna en una forma narrativa, próxima a la de la novela, pero diferente a ella en la técnica y la intención. Es un género intermedio entre la poesía y la novela, apesador del matiz semipoético, seminovelesco, que sólo es expresado en las dimensiones del cuento.
Onieva (1992)	Narración ficticia, creada por un autor, de poca extensión, que produce un solo efecto, es decir, concentra la atención del lector en una sola impresión como consecuencia de una única intención que es la que ha experimentado el autor al redactarlo.
Carreras, et al. (2006, p.56).	<i>“El cuento es una narración generalmente breve de un hecho o de una serie de sucesos reales, legendarios o ficticios, con la intención de entretener, divertir, moralizar...”</i>
Menton (2005)	Narración fingida, en todo o en partes, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora y cuyos elementos contribuyen a producir un solo

efecto.

Revaletti (2005, p. 196) *El relato transforma los acontecimientos humanos no necesariamente conexos entre sí en una estructura de trama y será la imaginación configuradora la que les otorgue sentido. Se articulan de este modo componentes disímiles como puede ser circunstancias buscadas, encontradas, no deseadas, búsquedas intencionales y encuentros fortuitos. Es por eso que el hombre hace verdaderas anticipaciones imaginativas pensando en lo que posiblemente pudiera sucederle, como buscando que afloje la tensión de la espera y que se disipe la tensión del futuro.*

Retomando estas definiciones se observa que todo cuento es breve, posee una estructura que lo distingue de otras creaciones literarias y además es creado con una intención: producir un efecto en quienes lo lee o escucha. Aunque la mayoría de las veces se halla dentro del plano imaginario, también existen algunas ocasiones donde se presentan elementos de la realidad y produce dicho efecto tanto en niños como en adultos.

El cuento se encuentra estructurado en exposición, nudo y desenlace, cada uno de esos componentes poseen una extensión similar, pero existe en el nudo una preponderancia más significativa. Pueden ser narrados tanto en primera como en tercera persona, es posible que tengan diálogos, descripciones, utilizar el monólogo interior o experimentar con el tiempo (Onieva, 1992, p.202). Las descripciones en los cuentos no deben de ser extensas debido a que el personaje es parte imprescindible del argumento. Lo mismo ocurre con la extensión del diálogo, este debe estar sujeto a la trama, al núcleo anecdótico del cuento. Lo referente al tiempo del discurso se ve limitado, en el cuento se narran hechos de forma breve y es sobre esos límites donde “está la fuerza, la tensión estética y emocional que nos produce un buen cuento” (Onieva, 1992, p. 203).

Para fines de este estudio se adopta la perspectiva de Vigotsky (1989), en la cual se concibe al cuento como una herramienta proporcionadora de elementos figurados

que en cierta medida expresan la realidad y emociones que tienen significado para quien lo realiza. Por tanto el cuento elaborado por niños y niñas en edad escolar nos aporta información útil para su análisis y conocer cómo perciben las situaciones dadas en su entorno cotidiano, si son participes u observadores, si hay violencia o no, quienes están involucrados, qué hacen las autoridades escolares. Kenneth Burke (en Bruner, 1986) afirma que el material del relato implica personajes en acción con intenciones o metas situadas en ambientes y utilizando determinados medios. El drama se genera, sostiene, cuando se produce un desequilibrio en la proporción de esos constituyentes.

Una vez revisadas algunas de las definiciones, es preciso señalar la clasificación del cuento. Se distinguen principalmente dos clases de cuentos: cuento popular, tradicional o maravilloso; y cuento literario que a continuación se detallarán:

El cuento tradicional forma parte del repertorio de la antigüedad, el cual al paso de los años, es divulgado de manera sistemática: los escritos por Perrault en el siglo XVII y los de los hermanos Grimm en el siglo XIX. De estos cuentos se derivaron bastantes versiones al pasar de los siglos y dieron origen al llamado cuento infantil (Onieva, 1992).

El cuento popular es una narración sencilla, basada, fundamentalmente, en el desarrollo del argumento, que presenta la exaltación de virtudes morales, físicas y sociales y que, por lo general, pretende dejar una enseñanza (Quirós, 2007). Este tipo de cuento no es más que aquel diseñado para dar una lección a sus oyentes, donde están presentes personajes con cualidades que las personas desearían tener y aún mejor pueden conseguir, constituyen un ejemplo a seguir o por el contrario enseñan aquello que no se debe hacer dependiendo de la cultura donde se situó.

En lo que respecta al cuento literario resulta ser más actual. Los primeros en cultivarlo fueron Don Juan Manuel (Conde Lucanor) y Boccaccio (Decamerón). Del cuento literario parte el cuento moderno y contemporáneo (Onieva, 1992, p.198). El cuento además de ser de dos clases también posee una clasificación que se presenta en

seguida. Onieva (1992) menciona que la clasificación más completa de los cuentos populares o tradicionales fue hecha por Smith Thompson (1972), donde se distinguen nueve:

- 1) Cuentos de hadas o maravillosos: Relatos que se desarrollan en un escenario irreal o fantástico, de origen popular y transmisión oral. Sus personajes poseen poderes excepcionales.
- 2) Novelas: Su acción transcurre en un mundo real y definido.
- 3) Cuentos heroicos: Se relacionan con las formas anteriores, pero se diferencian de ellas porque las hazañas de héroes reales o imaginarios.
- 4) Narraciones o leyendas locales: Relatos hechos extraordinarios vinculados a un lugar, edificio, accidente geográfico, etc.
- 5) Cuentos etiológicos: Son los que tratan de explicar el origen de algo: objetos, formas de un animal, etc.
- 6) El mito: Su acción ocurre en un tiempo anterior al presente y suelen tener una significación religiosa.
- 7) Cuentos animales: Se limitan a narrar la astucia o estupidez de algún animal con el propósito de divertir.
- 8) Fábulas: Cuentos de animales- a veces también de hombres- cuya finalidad es docente, expresada en una moraleja que resume la enseñanza.
- 9) Los chistes: Relatos cortos, divertidos, generalmente cómicos, satíricos u obscenos.

Lo revisado anteriormente nos proporciona el conocimiento sobre la utilidad del cuento para extraer información sobre las formas de convivencia que se presentan en la escuela y averiguar si estas son o no saludables. Tras la elaboración del cuento niño y niña construyen su propia trama transformando las situaciones por las que pasan en la escuela a través de su imaginación otorgándoles sentido, hallando de esta forma cuestiones buscadas y hasta no deseadas. Además de que las propiedades del cuento descritas a lo largo de este apartado fueron de utilidad para la construcción de la técnica cualitativa, específicamente la estructura del cuento y

para redactar las conclusiones de la información obtenida a la presentación de la técnica con los niños y niñas. La extensión de dicha técnica literaria y su extrapolación al ámbito de la evaluación constituye un referente de importancia para el presente estudio.

Perspectiva psicológica

Rescatando lo expuesto anteriormente acerca del cuento, se observa que es un recurso literario con potencial para conocer lo reproducido o creado por el niño y la niña con sus recursos cognitivos y afectivos que posee hasta ahora, mismos que pueden ser explotados para otros fines, sin modificar sus elementos constituyentes, puede llegar a ser un instrumento para extraer formas de pensar y actuar del infante que lo elabora. Aquí se presenta el cuento desde una mirada psicológica, como modo de acceder a las representaciones de la realidad y los significados que tiene para los infantes en su interacción en contextos escolares. Posicionados desde esta perspectiva es preciso utilizar diversas miradas de teóricos que han incursionado en dicha técnica:

Dufour (2002) reconoce que existe una afinidad entre el los procesos cognitivos humanos y el arte de expresarse mediante relatos, reconoce el permanente poder liberador de su vitalidad y de su dinámica irresistible. Villegas y Mallor (2010) afirman que la utilización del cuento queda al libre albedrío del terapeuta, puede ser que el paciente tenga su cuento favorito y constituya un pequeño test para explorar con el paciente cuales son estos. Además aseguran que genéricamente se puede pensar en multitud de casos donde la referencia a los cuentos tradicionales resulta totalmente adecuada para ayudar a comprender las situaciones por las que pasa el paciente. Para Dufour (2003) los cuentos y las historias tienen como función lograr en sus destinatarios llegar a reconciliarse con sus impulsos, con la vida real, en donde existe el otro y los demás, al igual que el mal y la muerte.

Sarabia (2012) expresa que “el cuento suele ser un facilitador para expresar sentimientos hasta el momento no expresados y hablar de lo que no se ha hablado

de una manera segura (p.1221)". El cuento da la posibilidad de que ocurra aquello que en la vida real se ve muy lejano, sin correr riesgo alguno. De esta forma se deposita en el cuento aquello que de otra manera no es posible liberar. Para Boulay (1985) el cuento es algo vivo, respira y, como todo ser animado, lleva en sí mismo múltiples y fascinantes contradicciones. Es siempre lo mismo y al mismo tiempo siempre diferente, puesto que refleja los temores y los deseos de la humanidad. Permanece joven y actual, a pesar de su edad. Lo que es permanente es el poder liberador de su vitalidad y de su dinámica irresistible (en Dufour, 2002). Atendiendo a lo que expresa este autor se puede ver al cuento como un vehículo para acceder a una parte de la personalidad de aquel que ha creado el cuento: niñas, niños e incluso el adulto.

Dufour refiere que el cuento da acceso a contactar con los personajes con quienes posiblemente exista una identificación y donde es posible que reconocer cólera, deseos, miedos, decepciones, conflictos internos y sus esperanzas a través de la estimulación en la imaginación y en el inconsciente del individuo (Dufour, 2002). Los niños y niñas que construyeron su cuento, en la mayoría aparecen como parte de la historia, siendo alguno de los personajes y describen algunas cosas que suceden en su escuela. Algunos de ellos elaboran historias con mayor grado de imaginación.

A partir de estas definiciones podemos afirmar que en la creación de un cuento el autor siempre está presente, unas veces directamente otras con un nombre diferente, pero siempre manifiesto en aquellas historias que construye. En el caso del que sólo lo lee, se encuentra con un personaje con el que se identifica porque pasa por una situación similar o análoga a la experimentada por el lector, sin duda hay historias que permanecen en la mente y han dejado enseñanzas o han ayudado a ver desde otro ángulo lo que sucede. El cuento por tanto resulta ser para la psicología una herramienta, pues su afinidad entre procesos cognitivos (la imaginación es uno de estos) y el arte, facilita la expresión de emociones y sentimientos, además de que permite una reconciliación con aquellos impulsos

difíciles de aceptar, todo esto gracias a la presencia de personajes que viven situaciones parecidas a las del paciente.

Los cuentos creados por los infantes pueden ser esa válvula de escape para expresar todo aquello que hasta el momento se mantiene oculto en su interior, donde se manifiesta una forma de ser y de convivir con el mundo, que puede o no coincidir con exactitud con lo que ellos y ellas viven en la escuela. Aquello no expresado pueden ser temores y deseos, mismos que mediante el cuento pueden ser liberados. Durante el análisis de los datos se toman en cuenta estas propiedades de la perspectiva psicológica del cuento para poder captar la forma en que los niños y las niñas están percibiendo, viviendo, conviviendo, los sentimientos que son capaces de plasmar en el cuento, tanto en su narrativa como en el dibujo.

El cuento terapéutico

El cuento ha sido utilizado en la práctica psicológica a nivel de intervención como un recurso terapéutico, a continuación se hace una diferenciación entre el cuento y este utilizados con fines terapéuticos.

Campillo (2004) menciona que la diferencia entre cuento y cuento terapéutico es el método utilizado para generarlos, además de contar la historia se hace uso del lenguaje indirecto para que el paciente halle significados, y así producir creativamente innovadores vínculos, la re-escritura de las historias y las memorias que desembocan en la resolución de cómo ve, siente, piensa y actúa con respecto al problema que está viviendo. Como si se viviera de manera distinta al recrear a través del cuento lo que acontece en la vida real.

El cuento terapéutico se refiere a todo cuento elaborado por una persona con base a una situación traumática dolorosa vivida y cuyo conflicto concluye con final “feliz” o positivo; es decir que la situación traumática vivida en el pasado se resuelve positivamente en el cuento. “Al escribir un cuento terapéutico, los sujetos alternan la 1º y la 3º persona “sin darse cuenta” en el momento de la creación del mismo. Este

juego de personas/ personajes ayudaría a provocar cambios en el bienestar de los sujetos” (Bruder, 2004, p.1).

Le elaboración del cuento terapéutico está enfocada en el uso de las metáforas, donde se hace uso del lenguaje indirecto, mismo que posee diversos niveles de comunicación: uso que se le da a la historia y la trama; significado expreso, que da pauta a la creación de símbolos, imágenes y sensaciones, que son útiles para buscar significados y se hace una conexión con aquello que hace posible el surgimiento de pensamientos para modificar o manifestar maneras diferentes de percibir la problemática. Esos atributos del lenguaje metafórico son los que dotan de posibilitar la imaginación de formas, sonidos, colores, imágenes conecten con lo significativo y se hallen alternativas. Por tal motivo el cuento terapéutico es un método para la intervención con amplia aplicabilidad y con altos niveles de efectividad en la solución de problemas psicológicos infantiles (Campillo, 2004).

Es necesario que en el cuento terapéutico, tras su elaboración, estén presentes ciertos elementos, al respecto Campillo (2004) menciona que está conformado por los siguientes componentes:

- Objetivo de la historia. Aquello que se pretende favorecer al finalizar la lectura del cuento al niño. Va encaminado ya se a la resolución de un conflicto o a su desarrollo.
- Metáfora. Se refiere al mensaje que se comunica de forma indirecta participando positivamente para dar pauta a un procedimiento que conlleve a maneras alternas de vivenciar la problemática, debido a esto es necesario que se incluyan los procesos psicológicos que interviene en el momento de dar solución al conflicto. Villegas y Mallor (2010) mencionan la importancia de poner atención a las metáforas usadas por los pacientes ya que dan la clave para acceder a su analogía y la evocación de sus experiencias.

- La trama. Ésta debe enmarcar el objetivo que se pretende alcanzar, deben contener las opciones y nuevas conexiones para el enfrentamiento y solución del conflicto.

Utilizar los cuentos es introducirse al mundo narrativo y en cierta medida al arte literario, el enfoque terapéutico posee la función de permitir adentrarse a la expresión de la personalidad, es decir a la forma en el niño y la niña realizan una elaboración personal del contenido expresado a través del cuento, como indicador de su posición activa ante éste. No únicamente se les pide que realicen su cuento apoyado en el dibujo para extraer información, si no que al mismo tiempo les es de utilidad para elaborar aquello que no han expresado hasta ahora, respecto a una situación que experimentaron o presenciaron en la escuela y con ello liberarse de esas emociones y sentimientos que les provocó. Esto a través del lenguaje figurado lleno de significados que no trasgrede su persona.

Perspectiva Psico- Pedagógica en el estudio

Para fines de este estudio es necesario hacer mención que el cuento es abordado desde una perspectiva psico-pedagógica, es pues visto al mismo tiempo como: un recurso didáctico y como herramienta para la externalización de los aspectos interpsicológicos e intrapsicológicos de aquellas situaciones que pueden o no resultar difíciles para los infantes. La sociedad es consciente de lo importante e influyente que es el cuento en el desarrollo del niño, en especial en lo afectivo, emocional y social, además de que se consideran como instrumentos trasmisor de cultura y al igual de valores. Estos pensamientos generan la preocupación en cuanto a los contenidos, cuáles son pertinentes (Salmerón, 2004).

Haciendo alusión a que el cuento es una forma literaria, según Galeano (2013) la literatura en la escuela enriquece el conocimiento, conduce a la ampliación y a la reorganización de la información propia de la cultura y, a su vez, proporciona elementos para el desarrollo de habilidades comunicativas. En ella y desde ella los niños y niñas pueden establecer relaciones más significativas con el lenguaje y la

realidad que representa. Para el aprendizaje, la literatura influye en el desarrollo de habilidades cognitivas y de interacción social.

Siguiendo con la idea se encuentra Carrasco (2013), menciona que en la actualidad se han impulsado políticas públicas gubernamentales sobre la importancia de la literatura en el desarrollo del ser humano desde antes de su nacimiento y en el transcurso de su vida, dando mayor énfasis en sus primeros años y edad preescolar; esto a nivel cognitivo emocional y comunicacional, ayudando en el desarrollo de la creatividad y el proceso de expresión.

Un cuento es un baúl lleno de posibilidades de cara a fomentar el desarrollo del niño y la niña en diversos aspectos, es fuente de imaginación y fantasía, sensibilidad, etc. Enriquece la fantasía y amplía la experiencia, favorece el proceso de maduración integral de la personalidad del niño(a), lo pone en contacto con el mundo de la realidad, lo inicia en los códigos morales, éticos y sociales de su cultura, aprendiendo conceptos como el bien y el mal, y una aproximación de los valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc. Favorece el encuentro y el diálogo entre el niño(a) y el adulto, pero también con otros niños. Puede incluso ser utilizado como una técnica terapéutica. El cuento incorpora diferentes aspectos que pueden hacerlo valioso en la educación infantil, entre ellos elementos lingüísticos, simbólicos e imaginativos, ambientales, expresivos, psicológicos y conductuales (León Felipe, 1976).

El cuento resulta idóneo para desarrollar en los niños y niñas facultades de su intelecto: imaginación, memoria, atención, capacidad de análisis y juicio crítico, etc. (González Gil, 1986). Todas sus capacidades cognitivas se ven favorecidas al estar en contacto con el cuento.

El valor educativo de los cuentos ha sido reconocido en ámbitos pedagógicos y es una herramienta didáctica de primera magnitud en el seno de la escuela y de bastante penetración en el ámbito familiar, con funcionalidad lúdica, didáctica y socializadora y a través de la cual se puede contribuir a la transmisión de valores conducentes a la igualdad (Castaña, 2013). El cuento puede ser utilizado en

intervenciones para potenciar aquellas conductas de Convivencia Saludable que están presentes en los escolares.

En un estudio realizado por Mateos, Bejarano y Moreno (2014) obtuvieron como resultado que los cuentos fueron especialmente destacados por los maestros y maestras como un recurso didáctico muy adecuado para emplear en las cuestiones de justicia social (valores, multiculturalismo, género, etc.). Señalan como ventajas principales: ser un recurso conocido, útil, motivador, fácil y breve. Un 37% lo calificó de innovador y un 16% de versátil. En cuanto a las competencias un 41% los valoró muy adecuados para fomentar las de tipo transversal.

Castaña (2013) en su guía, menciona que para formar de manera integral (holística) a los alumnos es necesario abordar los cuentos desde sus dos funciones más relevantes: la educativa y la didáctica. Abril (2012 en Castaña, 2013) dice: la función educativa del cuento procede de sí mismo. El cuento dota a los niños de ventajas en su crecimiento a los cuales este autor llama “dones”, que surgen de los componentes presentes en ellos:

- La historia que se narra.
- El afecto que transmite el propio cuento o la persona que lo lee/o narra.
- La identificación de las niñas y los niños con la historia y los personajes y su evasión del mundo real.
- La posibilidad de, a través del cuento, comprender y modificar realidades vividas o sentidas.

En cuanto a la función didáctica del cuento está determinada por “*la mediación que la persona que lee o narra el cuento realiza con un objetivo determinado*” (Castaña, 2013, p.10).

Alonso y Avilés (2009) mencionan que el cuento influye enormemente en la constitución de la personalidad, por lo que conocer, contar, escribir y analizar un cuento puede ser útil para que los niños y niñas venzan miedos, tengan una

autoestima ajustada y puedan dar solución a conflictos y dificultades con iguales y adultos.

Alonso y Avilés (2009) afirman que los cuentos, sobre todo en las etapas infantiles, nos ayudan a interpretar la realidad. Nos ayudan a entender las actuaciones de las personas adultas, nos sirven para situarnos en el mundo. Suponen modelos simbólicos que ayudan a la comparación personal y a la incorporación de pautas morales (Bandura, 1976). Mejoran nuestro autoconcepto (Bettelheim, 1999; Pinkola-Estés, 2005) y facilitan la maduración infantil (Echeita, 1996). A veces nos dan las alas para poder llegar a alcanzar los sueños y otras nos sirven de apoyo para vencer los miedos (Bryant, 1995). Forman parte de esa realidad virtual que precisamos para apropiarnos del universo, para poder llegar a entender conductas y situaciones que por sí mismas nos resultan incomprensibles (Rabazo y Moreno, 2006). Bruder (2004) menciona respecto a la construcción de un cuento que:

La escritura de situaciones traumáticas vividas por el sujeto puede volver al sujeto más saludable. Es una herramienta óptima en el aprendizaje del mundo y su afrontamiento. Ayuda a adquirir y recordar información: escribir permite que esa información nueva resulte más viva y por lo tanto más fácil de evocar la memoria. Es una alternativa para sobrellevar un problema ya que como el escribir es más lento que pensar, ello obliga a que cada idea sea pensada más detalladamente, produciéndose una mayor conexión con el mismo. (p. 4).

Siguiendo con la idea anterior se encuentra Alonso y Avilés (2013) que mencionan:

Inventando cuentos, recreando cuentos, dibujando cuentos, buscando otros finales, otros personajes, otros contextos, nuestros niños y nuestras niñas se apropian de la realidad que viven y que les preocupa,

relatan y/o verbalizan aspectos de su vida que no serían capaces de explicitar de forma realista. (p.9).

Rivas, González y Arredondo (2006) refieren que la razón por la que los cuentos permiten abordar de una manera segura los conflictos internos radica en su significado oculto, detrás de los símbolos muy profundos presentados bajo una apariencia superficial simple, que toca el inconsciente de los oyentes. Es por eso que los niños reciben y toman lo que realmente necesitan para su específica y personal forma de solucionar sus problemas.

Bettelheim (2006, en Sarabia, 2012) considera que los cuentos suelen plantear, breve y concisamente un conflicto de la existencia, de tal forma que el niño puede combatirlos, en el momento que les causan confusión, ya que el cuento hace simple el hecho que sea. Así, con el cuento se tiene la certeza que el niño realizará una elección inconsciente de los personajes que se harán presentes en la historia, se verá proyectado inconscientemente.

Sarabia (2012) menciona respecto al cuento: *“Al cuento, al igual que a los mitos, leyendas, fábulas y distintas formas de tradiciones orales, se les ha atribuido la cualidad de transmitir enseñanzas de diversa índole. Es justamente esta cualidad la que hace del cuento una herramienta muy útil dentro del proceso psicoterapéutico”* (p. 1210).

Traversa (2008) pone de manifiesto que el uso de los cuentos terapéuticos hace posible a la persona visualizar su propio conflicto, siendo el personaje protagónico y se hace responsable de lo que le sucede, siempre de forma inconsciente. Hace también referencia a que lo experimentado no es lo que tiene repercusiones en la vida sino el significado proporcionado a lo que se experimenta. De tal forma que el cuento resulta ser un camino para elaborar nueva narrativa, traducción, sentido y resolución por medio de la forma de comportarse de los personajes y lo que se concluye en la historia.

Estos supuestos teóricos han sido el referente para usar el cuento en sus diferentes etapas, vinculados a las representaciones pictóricas, el diseño de la técnica cualitativa integra ambos procesos como se expresa en la siguiente figura.

Tabla 2.

Aspectos psicológicos y pedagógicos del cuento considerados para la elaboración de la Técnica cualitativa DibCue.

C	Características del cuento	Utilidad en la construcción de la técnica cualitativa
R	Estructura: exposición, nudo y desenlace.	Estructura: 4 momentos
I		
T		
E	Extensión: Narración de hechos breves.	Extensión: Descripción breve de los 4 momentos de la historia
	Tensión: Emociones que provoca.	Tensión: Emociones que experimenta el niño o niña al realizar el cuento.
R	Participantes: Escritor, lector y receptor.	Participantes: Niño o niña e investigador.
I		
O		

Tabla 3.

Aspectos considerados para realizar el DibCue con apoyo en el cuento

Aspectos psicológicos y pedagógicos implicados en la elaboración del cuento	
Diagnóstico	Acceso a las formas de pensar, actuar a partir de la creación del niño y a sus representaciones mentales a través de la vivencia.

Proceso activo El autor del cuento realiza diversas acciones a nivel interpsicológico e intrapsicológico durante la creación de éste.

La literatura en la escuela enriquece el conocimiento, conduce a la ampliación y a la reorganización de la información propia de la cultura y, a su vez, proporciona elementos para el desarrollo de habilidades comunicativas (Galeano, 2013).

“El cuento suele ser un facilitador para expresar sentimientos hasta el momento no expresados y hablar de lo que no se ha hablado de una manera segura” (Sarabia, 2012, p. 1221).

Facilitador El cuento resulta idóneo para desarrollar en los niños y niñas facultades de su intelecto: imaginación, memoria, atención, capacidad de análisis y juicio crítico, etc. (González Gil, 1986).

Lúdica, didáctica y socializadora y a través de la cual se puede contribuir a la transmisión de valores conducentes a la igualdad (Castaña, 2013)

La función educativa del cuento procede de sí mismo (Abril, 2012).

Su viabilidad El cuento incorpora diferentes aspectos que pueden hacerlo valioso en la educación infantil, entre ellos elementos lingüísticos, simbólicos e imaginativos, ambientales, expresivos, psicológicos y conductuales (León Felipe, 1976).

Funcionalidad

EL DIBUJO EN EDAD INFANTIL

En este estudio se hace uso del dibujo como apoyo en la realización del cuento de los niños y las niñas como parte de la técnica cualitativa diseñada para extraer información de la Convivencia Saludable. La construcción de dicho cuento resulta ser un mediador entre el mundo interno del niño y la niña con su realidad, es por eso que se distinguen algunas consideraciones del dibujo como un modo de terapia y a continuación se describe su surgimiento como tal y los beneficios que proporciona a quienes hacen uso de esta forma de medicina.

El dibujo ha sido y sigue siendo objeto de estudio de un buen número de disciplinas, mereciendo la atención de los clásicos como de la psicología como Alfred Binet (1936) y Edward L. Thorndike (1910), de la pedagogía como Georg Kerschensteiner (1905) y Ovide Decroly (1942), historiadores y críticos de arte como Ernst Gombrich (1969) y Herbert Read (1969) y, por supuesto, los máximos representantes de la psicología evolutiva: Gesell (1963), Piaget (1961), Walla (1975), Zazzo (1978). Los artistas tampoco han sido ajenos al encanto de los dibujos de los niños y no pocos - como Picasso (1936), Klee (1945) o Grosz (1948)- han declarado su interés y admiración por ellos (en Marín, 1988).

En torno a la elaboración del dibujo existen muchos elementos involucrados, en cada uno existe un simbolismo y mediante éste se puede acceder a su mundo, al respecto Jiménez, Mancinas y Martínez (2008) afirman que:

Dibujar implica ver, sentir, palpar y relacionarse. Es así, que éste discurso pictográfico, que para cada niño tiene y otorga un sentido particular y que lo expresas de manera lógica y ordenada, vendrá determinado por un contexto cotidiano que impone el uso de reglas de ciertos elementos y competencias propias de su cultura, de sus interacciones, de sus capacidades cognitivas, emocionales y de su

estructura biológica. En cada dibujo el niño nos revela el contenidos simbólico de su discurso presente frente a las situaciones cotidianas que le toca vivir; por lo que medir el contenido simbólico de este discurso no sólo nos ayuda a identificar los elementos significativos que le dan forma sino que también nos dan entrada a su mundo. (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008, p. 8).

Para el niño el dibujo es una manera vital de relacionarse con el mundo, conocerlo, experimentarlo y sentir con el tacto toda acción que lo une con el exterior; el tocar el espacio; hasta en el vacío el dibujar se convierte en la conexión e irrupción del ser con el universo; “el bastón del niño para conocer el mundo”, Rousseau. Boutonier (en Hernández Merino, 2006) menciona que se sabe que los niños dibujan de un modo realista, ya sea que esa realidad exista o no, lo hacen subjetivamente, de acuerdo a sus experiencias.

Un niño o niña deben dibujar por tres razones fundamentales: dibujar impulsa el crecimiento del proceso de simbolización general (desarrollo intelectual), dibujar desarrolla su capacidad de expresión (desarrollo emocional) y por último, dibujar impulsa la creatividad. Simbolizar, expresar y crear forman parte del desarrollo cognitivo del infante por lo que impulsar su expresión plástica es fundamental para su crecimiento integral. (Acaso, M. 2000 p.42).

Sáinz (2002) afirma que el dibujo es una de las expresiones más gratificantes en las que la niña y el niño encuentran sus puntos de desarrollo y de conexión con el entorno. Para el adulto entrar en contacto con los dibujos infantiles significa entrara

en contacto con la forma más espontánea e inocente de representar el mundo infantil.

A Corrado Ricci (1887) se le debe el mérito de haber reconocido por vez primera, al dibujo infantil como poseedor de un encanto especial y que es próximo a la expresión artística. Afirmaba que el niño y la niña nunca plasman lo que ven, sino lo que saben y recuerdan, no solo lo que conocen, si no también aquello que les impacta, interesa y motiva. Para este autor el dibujo no representa un problema de organización óptica, sino un asunto mental emotivo.

Surgieron psicólogos como Wundt, Stern o Binet interesados en los procesos evolutivos o del comportamiento del niño(a) y se dieron cuenta que los dibujos daban mucha información para analizar su personalidad y desarrollo (Machón, 2009).

El dibujo se identifica por la creación de personajes y escenas ubicadas en paisajes o decorados que interactúan en una gramática compleja. Lo primero a descubrir es la elaboración de una idea que allí subyace (Levín, 2005). Cada una de los dibujos elaborado por niños(as) implican una idea, una forma de plasmar lo que sucede en su escuela, cada uno tuvo una idea distinta con respecto a lo que plasmaría a través de su historia.

Maestre (2010) afirma que el dibujo es una forma de comunicación, expresión que está presente en la sociedad humana desde la antigüedad. Callejo (2014) expone que la necesidad de expresión y comunicación de sentimientos es vital desde el comienzo de la vida, en ocasiones los individuos son incapaces de expresar sus sentimientos de forma oral o escrita, bien porque no se lo permite su desarrollo motor o bien porque no se atreven a hacerlo, por lo que el dibujo es la forma idónea para que estos se liberen y sean capaces de expresarse libremente.

Hernández Merino (2006) retoma de Herbert Read (1969) las siguientes palabras: El arte es el modo más natural de expresión para los niños, y como tal, su materia es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la

percepción y los sentimientos. Todo aquello que los niños plasman en la técnica cualitativa empleada para recabar elementos de la convivencia saludable nos revelan la forma en la que perciben lo que sucede en la escuela, cuál es su papel en la historias y los sentimientos involucrados con los personajes con los que interactúan.

El dibujo tiene una relación directa, según Deval (1995), con la expresión escrita. Ya que por una parte es fundamental tanto para las niñas como para los niños expresar sus sentimientos, y por su carencia del dominio de la lengua escrita, lo realizan por medio del dibujo; por otra parte, el dibujo y los trazos de éste requieren un dominio motor muy parecido al que ha de tenerse a la hora de comenzar a trazar las letras.

Hernández Merino (2006) afirma que existen bastantes investigaciones que aseguran que en los casos de catástrofe, el proporcionar una hoja de papel y unos lápices de colores a los niños, supone una de las mejores medicinas para el dolor psíquico, así como un valioso testimonio. El dibujo evoluciona a la par que lo hace el individuo, siendo el complemento de su desarrollo integral. El dibujo entra a formar parte de los siguientes aspectos evolutivos de los individuos:

- Formación de la personalidad.
- Desarrollo de la consecución de una correcta lectura y escritura.
- Confianza en uno mismo.
- Favorecer la creatividad, imaginación y motivación.
- Desarrolla la comunicación con uno mismo y con el entorno.
- Motivan la expresión de sentimientos, sensaciones y emociones.
- Funciona como vía de escape de tensiones.

Fue en Inglaterra donde se institucionalizo el uso terapéutico del arte. Diane Waller asegura que el pintor Adrián Hil fue el precursor de este tipo de terapia, en el momento en que permaneció en un hospital inglés en los años 30; donde halló una forma de sobrellevar ese largo tiempo mediante la pintura, que resulta ser para él la mejor medicina. Este mismo pintor animó a los demás pacientes a que usarán éste recurso, de tal forma que las experiencias artísticas se propagaron en

las clínicas de la Cruz Roja Británica, siendo una fuente de alivio para las extensas recuperaciones de las lesiones en los hospitales en la segunda Guerra Mundial. Las posibilidades del arte como terapia fueron divulgadas velozmente no sólo por causas accidentales, sino que existen algunos factores explicativos que hicieron fácil el proceso como: la estructura asociativa tradicional de la sociedad inglesa, las influencias de las diferentes corrientes de renovación pedagógica y el interés de algunos psicoanalistas por las aplicaciones psicoterapéuticas del arte (Hernández Merino, 2006).

Características del dibujo en la edad infantil

Escabias (2008) afirma que el niño(a) a través del dibujo pretende hacer una imitación de la realidad, por lo que éste encierra un gran vínculo con la imitación. Una de las características del dibujo infantil es su intento de reproducir la realidad, de imitarla. De forma tal que el dibujo infantil puede ser definido como una manera a partir de la cual el niño(a) es capaz de representar la realidad, es mediante el dibujo que puede plasmar en una hoja de papel sus representaciones. *“Así como se puede afirmar que no hay dos niños iguales, también es cierto que de los miles de dibujos realizados por los chicos no hay dos que sean iguales”* (Lowenfeld & Brittain, 1980, p.39)

Según Vázquez (2011) el dibujo contribuye al desarrollo de diferentes aspectos de la evolución del individuo:

- 1.- El primero de esos aspectos es la psicomotricidad, al tiempo que se trabaja la coordinación viso-manual. Al desarrollarse estas capacidades se concluye con la consecución de la posibilidad de adquirir una expresión simbólica a nivel gráfico.
- 2.- El segundo aspecto corresponde al desarrollo del lenguaje verbal a través del dibujo. Atendiendo a la teoría de Vigotsky, el dibujo no es más que un lenguaje gráfico que parte del lenguaje verbal, complementándose y enriqueciéndose el uno al otro.

3.- El tercer aspecto desarrollado gracias al dibujo es el lenguaje escrito. Existen una serie de relaciones entre el lenguaje escrito y dibujo, por las cuales se consigue el paso de la representación motórica a la simbólica y de ahí al signo.

4.- El cuarto aspecto que se trabaja a través del dibujo es el motorico. En este aspecto, el individuo ha de ejercitar el control necesario para la reproducción de las formas básicas de las letras.

5.- El nivel perceptivo es el quinto aspecto desarrollado a través del dibujo. Hace referencia a la percepción y representación de la forma en el espacio y la consecución del paso del espacio vivenciando al representado y de éste a la escritura.

6.- El sexto y último aspecto desarrollado por medio del dibujo es el nivel simbólico.

El dibujo constituye el aspecto de preferencia de la actividad artística de niños y niñas durante la edad temprana, que al acercarse a la etapa de la adolescencia generalmente se aparta y desilusiona de éste (Vigotsky, 1989). Alarcón (1995) menciona que el niño y la niña hacen uso de seis componentes fundamentales en la creación de sus dibujos, son los llamados seis diagramas. Cinco son figuras geométricas con forma regular: rectángulo (se incluye el cuadrado), óvalo con inclusión del círculo, triángulo, la cruz griega y la de San Andrés; el sexto es irregular.

Rhada (1987) expone que a pesar de la carencia de una exactitud geométrica en las versiones infantiles, los diagramas se trazan de forma clara y comúnmente a través de una sola línea ininterrumpida (en Alarcón, 1995). Gombrich menciona con relación a los garabatos: *“las fantasías y pensamientos ocultos en los garabatos son aquellos de los que el garabateador quiere liberarse”* (Gombrich, 2003, p. 6).

Vigotsky (1989) refiere que existe una división en cuatro etapas en el desarrollo del dibujo infantil, afirma que es posible tener una noción de la relativa distribución de acuerdo a la edad; es visible que los niños a la edad de 5 años se encuentran en la primera fase, a los 11 años es más raro el esquema, los dibujos se afinan, y desde

los 13 años se hace presente el dibujo real en el extenso sentido de la palabra. Agrega Vigotsky que las fases del dibujo de los infantes pueden observarse tanto en sus representaciones de humano y de animales, de tal forma que las diferencias entre estas no está en función del contenido o carácter del tema, sino en la evolución experimentada por los niños y niñas. A continuación se presentan dichas etapas:

En una **primera etapa** los niños dibujan seres esquemáticos, “cabeza-pies”, en lugar de figuras humanas, lo hacen de memoria, sin copiar algún modelo; esto explica las partes tan voluminosas del cuerpo humano. Dibujan aquello que saben de las cosas, lo que les parece más importante, no lo que ven o imaginan de las cosas. El escolar a esta edad realiza los llamados “dibujos radiográficos”, al momento que dibuja personas vestidas suelen pintarle las piernas bajo la ropa. (Vigotsky, 1989). Sully (1895) menciona: *“Yo creo que el pequeño artista es mucho más simbolista que naturalista, no se preocupa en lo más mínimo por el parecido total y absoluto, limitándose a indicarlo superficialmente”*.

Vigotsky (1989) afirma que existe unanimidad entre los psicólogos al reconocer que los dibujos de niños y niñas de edades de 3 y 4 años resultan ser relatos gráficos del objeto que pretenden representar. Los primeros años de la vida del niño y la niña, son los más importantes en su desarrollo ya que comienzan a establecer pautas de aprendizaje, actitudes y cierto sentido de sí mismo como ser. Además, el arte contribuirá bastante en este desarrollo, pues el aprendizaje tiene lugar en la interacción de los infantes con el ambiente (Lowenfeld & Brittain, 1980).

Pasando a la **segunda fase** del desarrollo del dibujo infantil, conocida como fase del sentimiento, el niño y la niña inician a sentirse la forma y la línea. Sienten ahora la necesidad de no solo enumerar los rasgos concretos del dibujo descrito, sino que plasma las relaciones de forma entre las partes. Se observa también en esta fase una mezcla de formalismos y esquematismos en la representación plástica, son dibujos esquemáticos, pero se hallan ya indicios de la representación cercana a lo real. No hay una clara diferencia entre esta segunda fase y entre la primera, aunque

se caracteriza por un mayor número de detalles, mayor parecido con la colocación de los componentes del objeto (Vigotsky, 1989).

En la **tercera fase** se encuentra ya una representación clara, donde el esquema se desvanece en su totalidad del dibujo infantil, adoptando el aspecto de silueta o contorno. El infante no usa la perspectiva, la flexibilidad del objeto, que representa en un plano, aunque de forma universal consigue una representación veraz, parecida a su aspecto verdadero (Vigotsky, 1989).

Ya en la **cuarta fase** de representación plástica, los diferentes componentes del objeto se plasman con sentido de volumen y de perspectiva, mediante el uso de colores y sombras, se les transmite movimiento y se les dota en menor o mayor nivel la impresión plástica del objeto. Es más claro observar estas cuatro fases del desarrollo del dibujo infantil en aquellos dibujos de humanos y de animales, temas favoritos de los niños y niñas (Vigotsky, 1989, p. 90).

Además Vigotsky (1989) refiere que todas las creaciones de los niños y los productos de su obra pueden ser comprendidos y explicados tanto en lo fundamental como en las particularidades por la correlación entre las posibilidades “dinámico-táctiles” y visuales que tienen los niños para conocer el mundo que les rodea. A los niños les interesa el proceso de la acción más que sus resultados, prefieren hacer a imaginar, esforzándose por aprovechar las cosas hasta el máximo, especialmente en el curso de sus juegos, pero es indiferente a su contemplación, sobre todo en el intenso tinte emocional. Las acciones físicas predominan sobre los procesos analíticos de la conciencia. Los frutos de su creación se distinguen por su extremo esquematismo y viene a ser por lo general los símbolos más comunes de las cosas. No reproducen sus cambios o sus acciones. De eso hablan o lo muestran en sus juegos (p. 64).

Consideraciones psicológicas del dibujo

Muchos investigadores han centrado su estudio sobre los garabatos de los niños, sus dibujos de figuras humanas y otros aspectos de sus vidas y cómo éstos son

representativos de los valores comunicativos relacionados con el desarrollo de los niños (Kellogg, 1970; Goodnow, 1977; Cox, 1992).

Haciendo un breve paréntesis se hace referencia a García González (2003), dicho autor menciona que: de alguna manera lo que se ha propuesto pedagógicamente acerca del valor del dibujo en la enseñanza, ha contribuido en gran medida al pobre papel que todavía se le da como un elemento que ayuda no sólo a la evolución mental del niño sino también a su capacidad de integración y desarrollo cultural.

Explorar el mundo del dibujo infantil nos acerca a una energía inagotable de creatividad, a un mundo inimaginable y a una riqueza invaluable de información. Es un medio por el cual él niño y la niña se expresan y siempre comunican algo. Es un diario abierto a quien lo pueda leer (Antezana, 2003). Se cree que los dibujos de los niños reflejan sus mundos interiores, representando diferentes sentimientos y hay una información relativa a su estado psicológico y el estilo interpersonal (Malchiodi, 1998). Según lo declarado por Wright (2007), el dibujo da a los niños la oportunidad de crear, compartir y transmitir lo que significa el uso de dos modos, que incluyen características distintivas como verbales y no verbales.

Al hacer uso de esta técnica se toma como punto de partida las representaciones gráficas del hombre en todo su valor, ya que ellas constituyen una forma personal-social de reflejar la realidad; en la que el individuo manifiesta el conocimiento de ésta y de cómo la interpreta, revelando en dicha interpretación, la significación afectiva que lo vincula con los objetos y fenómenos que están en su alrededor (Collazo y Puentes, 1992, p. 117, 118).

El dibujo es definido por Matthews (1999) como un proceso dialéctico a través del cual los niños utilizan medios visuales como medio de expresar sus emociones y el uso de diferentes formas de las imágenes que se presentan en una superficie de dibujo. Esperanza (2008) lo definió como una forma de construcción significativa que tiende a satisfacer a las personas con diferentes propósitos, lo que sugiere que proporciona a las personas diferentes presentaciones visuales en función de cómo lo

ven. Hope (2008) enfatizó además que el término dibujo puede ser usado para describir un producto y un proceso al mismo tiempo. Por un producto, que se refiere al resultado final de la construcción, y el proceso se refiere a la actividad de ir dibujando.

Es una valiosa fuente de información la que se obtiene a través de la aplicación del dibujo, ya que permite revelar aspectos de la personalidad del niño en desarrollo y de su vida psíquica, tales como: memoria, imaginación, conocimientos que posee del mundo que lo rodea, estados de ánimo, emociones, preferencia, etc. (Collazo y Puentes, 1992, p. 118). El dibujo es considerado una de las acciones por excelencia en el mundo del niño/a y puede venir dada por alguna de las razones que destaca Wilson, Hurwitz y Wilson (2004) en su obra:

- Capacidad de poseer simbólicamente lo que quieren (imaginación).
- El dibujo es un fantástico medio de expresión de ideas, sentimientos y emociones.
- La ilimitación de creación.
- Estimulación al ver a sus iguales realizarlo.
- Medio de diversión.
- Capacidad estética, representativa o expresiva.
- Orgullo de creación artística.

Collazo y Puentes (1992, p. 118) apunta que el dibujo puede estar orientado de dos maneras:

- A través de los deseos del sujetos como dibujo libre
- A través de un tema (familia, escuela, amigos) determinado que se le oriente a expresar de forma gráfica

Resulta muy importante hacer observación del niño(a) que realiza el dibujo para posteriormente llevar a cabo el análisis de su producción gráfica, los gestos y las expresiones verbales, ya que las conclusiones del mismo tienen que unirse con los

datos obtenidos con la aplicación de otros métodos de investigación (Collazo y Puentes, 1992, p. 118).

Meda (2014) señala que la información de la que se debe disponer para poder interpretar adecuadamente los dibujos infantiles es la siguiente:

- Edad del autor: resulta básico tener la edad del dibujante, ya que su capacidad gráfica se encuentra en constante evolución en sus primeros años de vida, y el nivel de espontaneidad se puede calcular a partir de ésta.
- Contexto histórico: definir el contexto histórico de donde proviene una fuente es una buena práctica historiográfica, pues admite determinar el 'caldo de cultivo' en la que se ha producido y por qué factores externos ha sido influenciada.
- Contexto cultural: definir el contexto cultural en el que la fuente se ha producido es fundamental. El examen de un dibujo infantil no puede prescindir de la definición del contexto en que ha sido creado ya que es lícito suponer influencias cualitativa y cuantitativamente por parte del adulto. Hay que tomar en cuenta la época para determinar la forma en que se les enseñó a dibujar.
- Mandato recibido: definir el carácter exacto del mandato proporcionado por los enseñantes a sus alumnos, para determinar la existencia de eventuales diferencia entre lo que se había pedido dibujar y lo que dibujaron en realidad, con esto definir el margen de libertad de expresión del autor infantil.
- nivel de espontaneidad: es un parámetro para determinar el nivel efectivo de intencionalidad del mensaje transmitido por una fuentes y, por lo tanto, implícitamente, para medir la fiabilidad de la interpretación.

Collazo y Puentes (1992 p. 118,119) señala las condiciones que se deben de cumplir al hacer uso de la técnica en sus dos variantes:

- Utilizar una hoja de papel blanco de 8 por 13
- Proporcionar al sujeto lápices de colores (la gama completa de colores)
- Tomar las siguientes precauciones:

- Que no exista ninguna información visual que le sirva de patrón para copiar
- Que no emplee ningún instrumento para el trazado (regla, compás e incluso un mismo lápiz para trazar).
- Que solo dispongan de lápices de colores, no de lápices de gráfico en el caso del dibujo libre y del dibujo de la familia.
- Que tengan la posibilidad de sacarles punta a los lápices cuando sea necesario
- Que no se comunique con los otros sujetos durante la prueba

De acuerdo con lo revisado en este capítulo, el dibujo resulta ser la actividad predilecta de los niños y las niñas en edad escolar y les sirve como medio para expresar aquello que no han podido hacer de manera verbal; y es a través del dibujo que se puede conocer su personalidad y aspectos de su vida psíquica como: la memoria, la imaginación, los conocimientos que posee del mundo que lo rodea, estados de ánimo, emociones, preferencia, etc., el concepto que tiene acerca de su realidad y la forma en que perciben lo que les rodea.

Puesto que cada dibujo es diferente y no existen estereotipos, resulta aún más adecuado usar esta técnica para acceder al mundo intrapsicológico del infante. Además de obtener datos con el dibujo, se analizan los aspectos que rodean a la realización del producto, es decir, al proceso que siguió el niño, tales aspectos son las emociones que expresaron, las dificultades que tuvieron al hacer el dibujo, cómo se encontraban en ese momento.

Por tanto de acuerdo con las características del dibujo en edad infantil, es viable obtener información a través del éste, de niños y niñas de edades de 8 años, puesto que de acuerdo a su desarrollo el dibujo es la manera idónea para el análisis de los productos, desde esta postura se lleva a cabo este trabajo de investigación.

CAPÍTULO II. DESARROLLO INFANTIL DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR

Según Vigotsky conocer el desarrollo infantil es importante para el enfoque histórico cultural, pues permite comprender la dinámica evolutiva de los procesos psicológicos aunado a las formaciones psicológicas superiores, la ontogénesis de los procesos psíquicos y las cualidades psicológicas de la personalidad en desarrollo como un proceso mediatizado (donde los signos y el lenguaje median la actividad y los procesos de aprendizaje), en el cual el niño asimila la experiencia histórica social. Bruner (1991) afirma que la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. Talizina, Solovieva y Quintanar (2010) refiriéndose a Vigotsky acerca de la interiorización de los procesos psicológicos, estos aparecen en escena dos veces primero como procesos externos sociales compartidos, y después como procesos independientes, internos individuales.

La tesis central de la teoría sociocultural visualiza el desarrollo humano como el resultado de la interacción dinámica entre la persona en desarrollo y la sociedad que la rodea. La cultura es vista, no como una variable externa que incide en la persona en desarrollo, sino como una parte integral del desarrollo de cada persona (Bruner, 1996). Afirma Rodríguez Arocho (2001) que la internalización o la reconstrucción interna de una operación externa no implica una reproducción exacta; sino que implica la reconstrucción de la actividad psicológica a base de operaciones con los signos, los cuales son productos de la historia cultural. La interacción social y la mediación semiótica subyacen al proceso de internalización.

Un aspecto a considerar al estudiar a los infantes según el enfoque histórico cultural es el nivel de desarrollo y las fuertes cargas emocionales a la que están sometidos en los diferentes contextos de relación, Martínez (2015) afirma que uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el equipamiento cognitivo de serie que trae cada persona y el mundo saturado de

información en el que se vive, ya que exige cambios de visión difíciles de lograr, aun con intervención de la instrucción, pues el mundo social influye en el sujeto no solo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas.

El desarrollo psíquico del niño y la niña involucra la modificación de la personalidad en su conjunto, es decir, el desarrollo de los rasgos universales de la personalidad. La categoría actividad de Leóntiev (1964) apoya la concepción de desarrollo que enfatiza la naturaleza social y el carácter activo de lo psíquico, considera a niño y niña dentro de un permanente sistema de relaciones con el mundo que le rodea, el presente estudio sostiene que la expresión infantil (representada a través del cuento y el dibujo) proviene de este sistema múltiple y relacional de los infantes tanto en la escuela como en la familia y la comunidad, con el propósito de realizar procesos de evaluación e intervención a través de las expresiones de la Convivencia Saludable en los espacios escolares.

Además de esta concepción histórico-cultural del desarrollo infantil, es importante considerar estos cambios desde una concepción bio-psico-social. Esta mirada reconoce el desarrollo humano como un proceso que constituye un patrón de cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales (Santrock, 2014), que involucra procesos de crecimiento progresivos longitudinales donde participan estructuras biológicas que crecen y además se perfeccionan.

Otra teoría que resulta de utilidad para fines de este estudio es la teoría Ecológica de Bronfenbrenner quien menciona:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve

afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.

(Bronfenbrenner, 1987b, p. 40).

Los investigadores del desarrollo humano estudian los procesos sistemáticos del cambio y estabilidad en las personas, examinan las formas en que las personas cambian desde la concepción hasta la madurez, así como las características que se mantienen estables (Papalia, 2012). Para estudiar los efectos del desarrollo humano y sus expresiones, los expertos lo dividen en momentos que contienen características específicas, donde se dan un grupo de cambios cualitativos y cuantitativos, que Santrock (2014) lo retoma como etapas de desarrollo y son categorizadas como: infancia, niñez temprana, niñez media y tardía.

Las interacciones sociales con los adultos contribuyen a desarrollar las competencias cognoscitivas mediante actividades compartidas en las que los niños aprenden habilidades, conocimientos y valores importantes en su cultura. El desarrollo emocional en la infancia es ordenado; las emociones complejas parecen desarrollarse a partir de otras más tempranas y simples, el llanto, las sonrisas y las risas son las primeras señales de emoción. Las expresiones faciales, la actividad motriz, el lenguaje corporal y los cambios fisiológicos constituyen otros indicadores. El desarrollo del cerebro está estrechamente relacionado con el desarrollo emocional. Las emociones autoconscientes y autoevaluativas surgen después de que se desarrolla la conciencia de sí mismo. Los patrones temperamentales son las primeras formas de regulación durante esta etapa (Papalia, 2012).

Un estudio longitudinal realizado Kochanska (2001) sobre desarrollo emocional en niños, durante los tres primeros años de vida, se examinó en 112 niños emociones primarias como el miedo, el enojo y la alegría. Se realizaron mediciones en cuatro tiempos (9, 14, 22 y 33 meses) en condiciones de laboratorios donde se inducían estímulos para provocar dichas emociones. A los 14 meses, el apego madre-hijo se

evaluó en situación extraña. Los grupos de unión (evitación, seguras, resistentes, y desorganizados /inclasificables) difirieron en las trayectorias de desarrollo emocional, con las diferencias aparentes en primer lugar a los 14 meses de edad.

Martorell, González, Rasal, y Estellés (2009) ante la importancia del tema de violencia entre los escolares, realizaron un estudio con el objetivo de conocer los rasgos característicos de los alumnos violentos. Para tal fin tomaron una muestra de un total de 108 sujetos (9 y 15 años), de entre los cuales 46 fueron chicos y 62 chicas. Los instrumentos que usaron fueron uno de tipo sociométrico (*Bull- S*) y dos de autoinforme (*Cuestionario ASB* y *IVE-Escala de Impulsividad, Afán de Aventura y Empatía*). Los resultados obtenidos fueron que existe un patrón de conducta distinto según el sexo, las chicas son la que emiten mayormente conductas agresivas y no-agresivas, los chicos emiten mayor número de conductas semi-agresivas. En cuanto a la edad hay un pico de conductas agresivas en torno a los 10-12 años disminuyendo e incrementando nuevamente a los 15 años. En cuanto a las conductas antisociales la edad es más importante que el sexo.

Lemos, Hendrie y Oros (2015) realizaron un estudio donde analizaron el rol de la simpatía en la conducta prosocial infantil, determinando posibles diferencias en función del sexo y la edad. La muestra estuvo constituida por 275 niños de ambos sexos, escolarizados, de 6 y 7 años de edad de las provincias de Chaco y Corrientes, Argentina. Previo consentimiento informado de los padres, se administró la Escala de simpatía para niños de 6 y 7 años de edad, de Oros (2006), el Prosocial Behavior Scale de Caprara y Pastorelli (1993) traducido y adaptado al español por Del Barrio, Moreno y López, (2001), y el Cuestionario de Conducta Prosocial (PBQ) de Weiner y Duveen (1981). Se realizó un análisis univariado de varianza (ANOVA) y análisis multivariados de variancia (MANOVAs).

La niñez temprana, también llamada edad preescolar, comprende según Santrock (2014) desde fines de la infancia hasta los cinco años. Los cambios más significativos están asociados a la independencia, desarrollo de habilidades para la

vida escolar, incremento del número de horas que pasan con sus coetáneos. Se expresan cambios cualitativos en su desarrollo psicológico, dominan formas verbales de comunicación y formas elementales de conductas, son activos y entienden quienes están a su alrededor.

El dominio de la marcha erecta con pérdidas en ocasiones del equilibrio, constituye una forma de conducta que le permite ser independiente y relacionarse más con los demás, a la vez el dominio de su propio cuerpo constituye una forma de autogratificación generando estados emocionales positivos y capacidad de ubicación espacial y desarrollo de los analizadores y receptores. Manipulan objetos diversos como nuevas formas de interacción y exploración. Las relaciones objétales (actividad objetal) están ligadas a la forma en que aprende socialmente como los demás los manipulan, el niño aprende de los adultos a orientarse hacia el significado permanente de los objetos que ha sido fijado por la actividad humana (Santrock, 2014).

El mundo de objetos que rodea al niño o la niña poseen determinados significados en nuestras vidas, este aprendizaje de significados se originan desde la primera infancia (Petrovski, 1980). Nelson (2007) afirma que la experiencia es la unidad básica del desarrollo ya que nada psicológico pasa sin ella. La experiencia es la transacción de la persona con aspectos del mundo.

El desarrollo del pensamiento en esta etapa depende como afirma Petrovski (1980) de su propia actividad y de la influencia del adulto que le enseña modos de acción y le da la denominación genética de los objetos, la acción práctica con objetos induce con frecuencia al niño o la niña a resolver los problemas que surgen en una situación concreta. En la acción transcurre el aprendizaje espontáneo: actuando sobre el objeto, el infante observa que unas acciones son exitosas y otras no. La experiencia recogida en las acciones precedentes se refleja en las posteriores. El pensamiento funciona en el proceso de selección de las tareas objetivas y se caracteriza por ser concreto.

La niñez media y tardía, interés del presente estudio, conocida por diversos autores como edad escolar comprende de los 6 a los 11 años tiene como principal acontecimiento el ingreso a la vida escolar. Según Petrovski (1980) en la edad escolar, el juego pierde su protagonismo y pasa a ser el estudio la actividad principal, esta cambia los motivos de la conducta del niño y la niña, elaborando nuevas fuentes para que se desarrollen sus potencias cognitivas y morales.

Una de las transiciones más importante en la vida infantil, es el paso de un sistema relacional familiar a formas distintas impuestas por la escuela, como el vínculo entre niños y niñas de la misma edad y con maestros, que representan nuevas formas de comportamientos y pautas de conductas. De acuerdo con Petrovski (1980) el primer episodio en la etapa escolar tiene como principal característica la subordinación del pequeño o pequeña a las nuevas exigencias del maestro, misma que sirven de reguladores de su conducta en el aula y el hogar; y por el comienzo de su interés por los contenidos de estudio. En su ingreso a la escuela el infante se vincula con ritmos y actividades muy distintas a las que suceden en la familia.

Las actividades de aprendizaje establecen formas de relaciones que los vincula y a la vez los desarrolla. Las categorías aprendizaje y desarrollo constituyen para Vigotsky (1984) una unidad relacional dialéctica para comprender los cambios en esta etapa, y estas son abordadas desde tres perspectivas: 1) el desarrollo es independiente de lo que el niño o la niña aprende; 2) el aprendizaje es el responsable del desarrollo; 3) el desarrollo es producto de la interacción de dos procesos fundamentales, la maduración y el aprendizaje. Cada una de estas teorías tiene diferentes implicaciones pedagógicas.

La escuela constituye un espacio que ha privilegiado el desarrollo de capacidades cognitivas relegando la educación y el aprendizaje para el desarrollo de capacidades emocionales o afectivas que inducen a vivir en convivencia sana, esto quiere decir según Baquero, Diker y Frigerio (2007 en Rodríguez Arocho, 2011) que a la escuela no vamos sólo a aprender los contenidos de las materias que están en el currículo;

vamos, sobre todo, a desarrollar por vía del aprendizaje, formas particulares de pensar y actuar; no obstante, a veces no tomamos en cuenta que los contextos donde pensamos y actuamos se caracterizan por una notable diversidad. Nos aproximamos a los niños y niñas en las escuelas bajo unos supuestos de uniformidad y homogeneidad que son falsos; ni siquiera nos planteamos la diversidad de formas de lo escolar que la actualidad histórico-cultural implica.

En su esfuerzo por hallar una mejor solución al problema, Vigotsky (2015) propone la existencia de dos niveles de desarrollo: el desarrollo efectivo (funciones psicointelectuales alcanzadas como resultado de un proceso determinado de desarrollo) y el área de desarrollo potencial (lo que el niño es capaz de hacer con ayuda, que nos indica su dinámica de desarrollo). El proceso de desarrollo sigue al del aprendizaje, que tiene lugar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vigotsky (1978) define el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como *“la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces.”* (p.86).

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo constituye una de las ideas de este enfoque para solucionar los problemas de la psicología de la educación donde trata de explicar las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico como forma de evaluar las capacidades intelectuales de los niños y niñas, y las prácticas de instrucción. Con respecto a la evaluación de las capacidades usando los test psicológicos se deja de lado el aspecto de predicción del desarrollo posterior, centrándose solamente en los logros intrapsicológicos (Wertsch, 1995).

Las relaciones entre iguales en los espacios de aprendizaje se expresan normales cuando el docente cumple roles adecuados asociados a la ética profesional, estimula

las diferencias individuales y no establece preferencia entre los escolares. Uno de los moduladores de la regulación emocional entre iguales lo constituye la empatía, conceptualizada por Eisenberg y Fabes en 1998 (en Moreno, Estévez, Murgui y Musito, 2009). La empatía fue conceptualizada por Farrington y Jolliffe (2001 en Moreno et al., 2009), como una respuesta afectiva caracterizada por la aprehensión o comprensión del estado emocional de otra persona y que es muy similar a lo que otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera, afirman que es un proceso psicológico que varía de una persona a otra y puede considerarse como un factor de diferencias individuales, y con una marcada influencia en el comportamiento (Eisenberg et al., 1996; Kaukiainen, et al., 1999 en Moreno et al., 2009).

El clima escolar en esta etapa constituye uno de los principales factores que intervienen en el comportamiento de los niños y las niñas en los espacios escolares. Yoneyama y Rigby (2006) mencionan que sus principales elementos son: la calidad de relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, (2002); Reinke y Herman, (2002) (en Moreno et al., 2009) han realizado estudios donde es manifiesto que una interacción negativa entre maestros y alumnos puede verse reflejada en conductas antisociales y violentas en la escuela. También existe un considerable volumen de investigación que marca el estrecho vínculo entre el comportamiento violento y la escasa aceptación social en el grupo de iguales llevados a cabo por Franz y Gross (2001) y Gifford- Smith y Broenell (2003) (en Moreno et al., 2009).

Referente a la aceptación social en el aula de la figura del profesor Palomero y Fernández (2002); Reinke y Herman (2002); Trianes (2000) han constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Afirman retomando a Ladd, Brich y Bush (1999); Helsen et al. (2000) que los estudiantes con pocas relaciones conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus compañeros, que la relación profesor alumno es una fuente importante de información que los escolares utilizan para realizar juicio de aceptación y rechazo

acerca de sus compañeros como se extrajo de Hughes, Cavel y Willson (2001) (en Moreno et al., 2009).

El clima familiar también posee una estrecha relación con el comportamiento en esta etapa de desarrollo donde el estrecho vínculo entre escuela y familia facilitan procesos de aprendizaje y desarrollo que contribuyen a la aparición de conductas socialmente aceptables. El clima familiar según Schwarth y Polishuke (1995), Steinberg y Morris (2001); Zimmer-Gembeck y Locke (2007) (en Moreno et al., 2009) está constituido por el ambiente percibido e interpretado que integran la familia y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes. Numerosas investigaciones psicosociales como las de Bronfenbrenner (1977) y Lewin (1936) fundamentan que uno de los factores explicativos más importantes del comportamiento y desarrollo individual es el contexto social percibido (en Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

Afirman además que la percepción del contexto familiar y la calidad de las relaciones entre padres e hijos afectan de manera importante a cómo los niños y las niñas se convierten con adecuado ajuste psicosocial como exponen Maccoby y Martin (1983); Musita y García (2004) (en Povedano et al., 2011). Los estudios que han relacionado el clima familiar con la victimización escolar indican una relación directa no significativa entre ésta y clima familiar positivo, por otra parte autores como Marturano, Ferreira y D'Avila- Bacarji, 2005 (en Povedano et al., 2011) refieren que un contexto familiar positivo podría estar asociado negativamente con la victimización a través de la influencia en el ajuste psicosocial.

De acuerdo con Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates (2006) y Dekovic, Wissink y Meijer (2004) un clima familiar negativo, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (en Moreno, Estévez, Murgui y Musito, 2009). Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes,

así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad empática (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Henry, Sager y Plunkett, 1996).

De para fines de este estudio y tomado en cuenta que investigar el desarrollo humano implica estudiar los procesos sistemáticos del cambio y estabilidad de la personas, se concluye este apartado mencionando la relevancia que tiene en el desarrollo del niño y la niña su contacto con la sociedad de la que forma parte, puesto que la cultura determina aspectos de su personalidad. Es decir, los infantes se apropian de los elementos de su cultura al interactuar diariamente con sus compañeros de clases y sus maestros, además que en esas interacciones llevan ya pautas de conducta aprendidas en casa.

Funciones psicológicas fundamentales y superiores

El enfoque histórico-cultural propone según Rodríguez Arocho (2011), como tesis central, que las funciones psíquicas superiores en la infancia, como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad (autorregulación), la motivación y la afectividad, si bien se hacen posibles gracias a una dotación biológica resultado de la evolución de nuestra especie, están mediadas por la cultura.

Una definición de funciones psíquicas superiores es la que aportan Vigotsky y Luria (1929), quienes mencionan a éstas como: sistemas o unidades psíquicas de orden más elevado que sustituyen a las funciones singulares homogéneas y elementales. De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que las funciones psíquicas fundamentales en niños y niñas a través del desarrollo van cambiando para hacerse más complejas y convertirse en funciones psíquicas superiores.

El origen externo de los procesos psicológicos superiores se caracteriza por estar mediado por herramientas y signos, donde la mediación se vincula con la producción

de estímulos que permiten orientar los propios procesos mentales y acciones, que cada vez son más independientes del contexto. Las herramientas o 'instrumentos psicológicos' (todo tipo de signos convencionales) constituyen "*recursos para dominar los procesos mentales*" (Daniels 2003 en Valles, 2014).

Vigotsky tenía como estrategia general examinar cómo las funciones psicológicas (memoria, atención, percepción, y pensamiento) aparecen primero en forma primaria para después transformarse en formas superiores. Para fines de este estudio serán tomadas las siguientes funciones psíquicas superiores: percepción, imaginación, atención, pensamiento, lenguaje oral y escrito. Las que tienen mayor prioridad son la percepción y la imaginación. Para lograr la transformación de las funciones psicológicas primarias en superiores es preciso mencionar la afirmación que hace Vigotsky (1979): "*el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean*" (p.136).

Vigotsky distingue dos líneas de desarrollo: la natural y la social (o cultural). El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en superiores. Esa transformación tiene en mente cuando hace referencia a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988). Es a través del desarrollo cultural que las niñas y niños transforman esas funciones primarias para apropiarse de aquello que sucede a su alrededor.

El lenguaje literario (cuento) es una forma de aprender y conocer la cultura, ya que permite saber de dónde venimos e intuir hacia dónde vamos (Galeano, 2013). El dibujo como lenguaje en imágenes es un medio para que el niño y la niña expresen su percepción del entorno, entendiendo a esta como un proceso activo donde reflejan su realidad, su conceptualización sobre lo representado (García Morey, 2010). Son pues el cuento y el dibujo dos técnicas para obtener la forma en que los niños y las niñas perciben, memorizan, piensan, imaginan su realidad.

La cultura modifica, en el niño y la niña, la actividad de sus funciones psíquicas elementales de pensamiento, memoria, atención, percepción, etc., en funciones psíquicas superiores (FPS) como el pensamiento abstracto, la memoria mediatizada, la atención voluntaria, la percepción categorial, el lenguaje significativo, etc., Vigotsky (1931/1995) y seguidores como Wertsch (1988), Shuare (1990).

Los procesos más importantes que caracterizan el desarrollo mental del niño y la niña son a través los cuales asimilan y se apropian de lo conquistado por las generaciones que le anteceden, dichas conquistas carecen de una morfología permanente y no son heredadas. Es pues el ambiente el que permite al niño(a) llevar a cabo esos procesos. Su desarrollo mental se puede realizar según Leóntiev (1986), mediante la comunicación y sobre todo a través de la práctica, profundiza al reconocer que ésta es una forma de actividad. Como consecuencia del proceso de apropiación, el individuo reproduce cualidades, capacidades y características humanas de comportamiento, es mediante éste que se transfieren al niño y niña las conquistas del desarrollo de la especie (Leóntiev, 1986, p. 86).

El infante se comporta solo de la forma que aprende a hacerlo, al estar en contacto con compañeros su comportamiento también se ve influenciado y adopta formas de comportamiento de él otro. Cabe señalar que la apropiación es un constante evento activo; entonces resulta necesario emprender una actividad adecuada a lo contenido en los objetos o fenómenos para lograr apropiarse de ellos. Al decir que un niño o niña asimila ciertos instrumentos, quiere decir que ha iniciado a darles un uso preciso, ha formado las acciones y operaciones motoras y mentales (Leóntiev, 1986, p. 87). En el momento en que el niño es capaz de crear una historia a través del cuento y el dibujo, realiza una acción que pone de manifiesto sus acciones mentales y comportamentales de lo que se produce a su alrededor.

El objeto en sí no es capaz de propiciar la apropiación y la asimilación, aunque están dadas en el objeto, subjetivamente son solo tareas para el niño y la niña. Y es que estas acciones y operaciones, y las capacidades y funciones necesarias para su

elaboración, son la consecuencia de que sus relaciones con el mundo que rodea estén mediadas por sus relaciones con las personas, conectando con ellas a través de la práctica y por medio del discurso (Leóntiev, 1986 p.88). En el diario vivir, los niños y niñas establecen relaciones, principalmente con sus iguales, misma que le ayudan a establecer su realidad.

Gracias al trabajo realizado por Vigotsky y sus colaboradores, se tiene el conocimiento que de manera paralela a la formación de los procesos mentales superiores, particularmente humanos, se forman en el niño y la niña las estructuras necesarias para su funcionamiento (formaciones permanentes de reflejos o sistemas empleados para efectuar actos concretos). Estos sistemas determinan nuevas formaciones en el desarrollo mental, cuya formación es un principio primordial de la ontogénesis. Ahora se sabe que una vez que se desarrollan, operan como un órgano aislado; en cuanto a su duración, los sistemas están formados por conexiones condicionadas; muestran una máxima capacidad de compensación (Leóntiev, 1986, p. 91).

Rojas-Cervantes, Lázaro-García, Solovieva, y Quintanar-Rojas (2014) afirman en su estudio que la evaluación neuropsicológica de niños de población mexicana con problemas de aprendizaje aporta datos relevantes para analizar posibles causas y efectos relacionados con el fracaso escolar. Se evidenció la presencia de diferencias cualitativas en las ejecuciones de los niños con problemas de aprendizaje en dependencia del mecanismo neuropsicológico causante. El análisis neuropsicológico cualitativo, basado en la identificación del mecanismos que subyace las dificultades, en lugar del enfoque psicométrico, permite identificar las causas de los problemas de aprendizaje desde el punto de vista de la funcionalidad cerebral.

A continuación se presentan las funciones psicológicas fundamentales y cómo se lleva a cabo su transformación en superiores; se describe el proceso que siguen y las características que tienen de acorde con el desarrollo del niño, centrándose en el plano de lo escolar, ya que serán de utilidad para la fundamentación de este estudio.

Percepción

Antes de mencionar las características de esta función psíquica en los niños y niñas en edad escolar, resulta preciso definirla, por lo cual se menciona la aportación de Ibáñez, quien afirma que: *“La percepción es el proceso mediante el cual obtenemos información de nuestro entorno por medio de los sentidos”* (Ibáñez, 2004, p. 288).

Los niños y niñas en primer período escolar no se interesan en las características de los objetos, su capacidad está reducida a decir la forma y el color de lo que le rodea; las probabilidades para adquirir la capacidad de análisis y diferenciación de los objetos percibidos se relaciona con el desarrollo de formas más avanzadas como lo es la observación, mima que con el trascurso del ciclo escolar se desarrolla potencialmente. Existe un modelamiento de los procesos que se siguen para realizar una sistematización de la observación, con esto el pequeño puede planificar la tarea de observar y la dirige a un fin, es posible al vincularse con otros procesos cognoscitivos, el infante aprende a separar las partes esenciales y es posible la esquematización de lo percibido (Petrovski, 1980, p. 103).

El profesor e investigador del dibujo infantil Bakushinski menciona que sus percepciones resultan ser primarias con referencia a las visuales, subordinadas a las dinámico-táctiles de orientación del pequeño o pequeña (en Vigotsky, 1989). Bronfermerner (1987) afirma que la experiencia – o modo de percibir e interpretar una situación- que tiene un niño de 3 años, uno de 8 y uno de 16 es completamente diferente, y precisamente es su modo de percibir el entorno lo que hace que actúe distintamente.

En este trabajo resulta de vital importancia la percepción, ya que es uno de los elementos que sirve para capturar aquello que los niños y las niñas experimentan a través de sus sentidos, es decir, la forma en que procesan aquello que sucede en su entorno, el cual puede ser plasmado tanto con el dibujo como mediante la narración. El dibujo como lenguaje en imágenes, en donde se expresa no solo la idea que desea transmitir el sujeto en un momento determinado, sino también su percepción

del entorno, entendiendo la percepción como un proceso activo por lo que en cada dibujo el niño y la niña reflejan su realidad, su conceptualización sobre lo representado (García Morey, 2010). Ricoeur (1987) menciona: *“La historia narrada dice el quién de la acción, por lo tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa”* (p. 997). La percepción, al ser distinta en cada uno de ellos, resulta enriquecedor contar con diversas formas de percibir lo que sucede en los diferentes lugares en la escuela (entrada, salón, baños, dirección, patio cívico, cancha, salón de computación).

Atención

Otra de las funciones psicológicas es la atención, y es considerado como un fenómeno de la consciencia debido a que se trata de un extracto de los componentes que aseguramos son los más importantes en una situación concreta (Zepeda, 2003). Este autor menciona que existen varias definiciones que se le han dado al término atención, mismas que se presentan a continuación:

- a) Proceso de responder preferentemente frente a algún estímulo o rango de estímulos.
- b) El ajuste de los órganos sensoriales y del sistema nervioso para recibir la máxima estimulación.
- c) Toma de posesión por la mente, clara y vívidamente, de un único objeto de entre los, aparentemente, numerosos objetos o cursos de pensamiento simultáneamente posibles.
- d) Actividad de la consciencia, mediante la cual los fenómenos adquieren mayor claridad y nitidez.
- e) Enfoque de las energías psíquicas en un sentido determinado.
- f) Facultad de fijar el espíritu sobre un objeto o idea determinada.
- g) Estado de claridad sensorial que posee foco y margen.

En inicio del período escolar, tanto el niño como la niña dirigen su atención a aquello que a sus ojos les resulta atractivo (atención involuntaria). En el trascurso de los dos

períodos siguientes, tiene dominio sobre la atención voluntaria, logra de esta manera concentrarse en lo presentado por el maestro. *“La voluntariedad de la atención, la aptitud de dirigirla intencionalmente hacia una u otra tarea es una adquisición relevante del escolar pequeño”* (Petrovski, 1980, p. 104).

A través de la experiencia se revela que, una precisa organización exterior de los hechos posee un alto significado en la edificación de la atención voluntaria en la niña y el niño. En primer grado, esta atención aún carece de recursos internos de autorregulación, por lo que resulta ser inestable. En segundo y tercer grado la observación voluntaria se estabiliza cuando se hacen acciones externas, que cuando éstas son mentales. De igual forma el desarrollo de la atención se relaciona con el nivel de atención y a la capacidad de fragmentarla en distintos tipos de acciones (Petrovski, 1980, p. 105). A temprana edad los dibujos de los niños y niñas en sus cuentos inician narrando una historia muy distinta a la que narraran en otro momento de la misma, será aún más distinta si se le pidiera la vuelva a narrar.

Con lo descrito anteriormente es preciso señalar que la atención resulta ser un elemento a considerar durante este estudio, ya que en el tercer grado de primaria los niños(as) ya cuentan con la atención voluntaria y pueden dirigirla a una actividad particular, en este caso la encomienda de la construcción de un cuento apoyado en dibujos, se pueden obtener información que nos indique qué es a lo que le prestan atención de lo que sucede a su alrededor, en los espacios de su entorno escolar.

Memoria

Una más, de las funciones psíquicas es la memoria, misma que es otro de los procesos cognoscitivos que ocurren en la etapa escolar y a continuación aparecen algunas de las definiciones halladas sobre ésta. La más completa se presenta en las siguientes líneas:

La memoria es la facultad de la mente por la cual los actos mentales y estados de conciencia pasados se retienen, evocan y reconocen. Es la

capacidad de la mente de conservar los procesos conscientes o, en otras palabras, de retener las representaciones de experiencias pasadas y reproducirlas posteriormente con el reconocimiento o conocimiento de este carácter pretérito. (Kelly, 1982 p.88).

La memoria es la capacidad de conservar los recuerdos visuales o auditivos. Además de que implica la conservación de sentimientos, de emociones, de habilidades y destrezas, así como de actitudes y valores (Zepeda, 2003). Permite retener y reproducir lo captado (Aceves, 1981). La memoria comprende una serie de procesos; éstos son: la retención y el subsiguiente recordar o reproducir (Rubinstein, 1976, p. 317).

Un niño que ingresa a la vida escolar recuerda solo aquellos acontecimientos que de manera precisa le resulta excelente y lo emociona, pero ahora debe de memorizar con plena voluntad el material que se le presenta (Petrovski, 1980, p. 106). Vigotsky menciona que *“desde el punto de vista del desarrollo psicológico, la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo cognitivo es la memoria, no el pensamiento abstracto”* (Vigotsky, 1989, p. 85).

Aguilera (2010) menciona que es innegable que los niños mayores recuerden mejor que los menores, para explicar las razones de esta mejoría refiere a Flavell (1993) que considera se debe a tres circunstancias: el uso más frecuente y complejo de las estrategias de memoria, un mayor conocimiento sobre la propia memoria y el desarrollo de estructuras cognoscitivas más potentes. El niño y la niña deben recordar todo lo referente a lo expuesto en el aula, de manera literal, en especial el régimen, las reglas, las tareas y así puedan guiar su conducta o conocer la forma de reproducción de sus lecciones (Petrovski, 1980, p. 106). Tras la elaboración del cuento tanto niñas como niños hacen uso de la memoria, esto a la hora de recordar los sucesos que plasman a nivel gráfico y escrito. Tomando en cuenta que en esos

dos niveles, ellos(as) expresan aquello que llama su atención, por lo tanto resulta importante tomar en cuenta el tema de su elección de lo que sucede en la escuela.

En un inicio el método utilizado por niños y niñas, para memorizar corresponde a la simple repetición fragmentando la información en partes sin sentido. Orientarlos al respecto se relaciona con desarrollar métodos de memorización comprensiva, otra orientación está ligada a los métodos de reproducción distributiva en el tiempo, los métodos de autocontrol de los resultados de memorización (Petrovski, 1980).

La memoria involuntaria y la voluntaria durante el desarrollo de la actividad escolar se relacionan de manera diferente; en un inicio la primera domina sobre la segunda, porque aún no hay en el niño y la niña una formación los métodos para la elaboración consciente del material y el autocontrol. Este tipo de actividades afirma dicho autor resultan benéficas para la memoria involuntaria. Una vez que aparecen los métodos conscientes de memorización y autocontrol gana terreno la memoria voluntaria *“En psicología se ha establecido la siguiente regularidad: se recuerda mejor lo que sirve de objeto y finalidad de la labor mental”* (Petrovski, 1980, p. 108).

Vigotsky (1978) menciona que a través de lo que llamaba “la apropiación de los métodos culturales” se encuentra la línea de perfeccionamiento cultural de las funciones psicológicas; es decir, el aspecto que involucra la aparición de nuevas formas de razonamiento. De acuerdo a esto se puede explicar cómo es que el niño y la niña pueden ser capaces de recordar más cosas a lo largo de su desarrollo.

Siguiendo con lo anterior García González (2003) hace la siguiente reflexión: entre dos niños de diferente edad, el más grande puede recordar más y mejor que el pequeño. Esto puede deberse a dos razones enteramente diferentes: los procesos de maduración del niño más grande han tenido cierta evolución durante su periodo de tiempo adicional. O puede ser que el niño mayor recuerde mejor porque su constitución nerviosa y mental subyacente a los procesos de memoria se ha desarrollado y mejorado; es decir, porque la base orgánica de estos procesos ha evolucionado; o puede ser otra cosa, puede ser que esta base orgánica permanezca

inalterada durante el periodo de crecimiento, pero lo que cambia son los métodos que este niño emplea para memorizar de una manera más eficaz (García González, 2003, p. 3).

Para fines de este estudio lo presentado anteriormente acerca de la memoria nos muestra la importancia de ser tomada en cuenta para la adquisición de información de lo que los niños y niñas almacenan en ésta. En la etapa escolar en la que se encuentran, ya cuentan con la memoria voluntaria que les permite registrar aquellos que sucede en su escuela y que por alguna razón permanece en sus mentes.

Imaginación

El escape de la realidad hacia lo fantástico en la vida infantil radica, primordialmente, en que para la niña y el niño no es posible tomar en cuenta las leyes de la realidad objetiva, mismas que no son de su conocimiento, por tal motivo con facilidad viola la realidad de la vida (...). Esta carencia de objetividad es la que permite al niño constituir su mundo de fantasía, donde es posible estar en la escuela, hallar un portal al que accede y charlar con un perro que habla. *“La aparente abundancia de las fantasías infantiles es en realidad, en su mayor parte, más bien expresión de la debilidad de su pensamiento crítico que la de la fuerza de su imaginación”* (Rubinstein, 1976, p. 373).

William James (1890, 1950) presenta así la imaginación: Las sensaciones, una vez experimentadas, modifican el organismo nervioso, de manera que copia de ellas pueden aparecer de nuevo en la mente después de que el estímulo externo haya desaparecido. Y un poco más adelante: La fantasía o imaginación, son los nombres dados a la capacidad de reproducir copias originales una vez percibidas. La imaginación se llama ‘reproductiva’ cuando las copias son literales; ‘combinadora’ cuando se combinan elementos de diversos originales para crear nuevos conjuntos.

Siguiendo con esta idea se encuentra Ricotti, menciona que las sensaciones ofrecen a la imaginación multitud de elementos aprovechables que pueden ser reproducidos fielmente y alterados merced a combinaciones preconcebidas. El primer caso la

reconstrucción de las imágenes nos representa el tipo psíquico “reproductor” y en el segundo tipo “creador” (Ricotti, 1925).

La sistematización del estudio favorece el desarrollo de la imaginación en los niños y en las niñas, considerada una capacidad psíquica importante. La mayor parte de la información captada por los escolares del maestro y de los libros de apoyo posee un formato de descripción verbal, ilustrada o esquemática. En todo momento los niños y niñas tienen que reconstruir para ellos mismo una imagen de la realidad (Petrovski, 1980 p. 110). Se podría hablar en términos de decodificación de lo que perciben para hacer de ello una imagen que coincida con su subjetividad, esto es que, una vez que se halla ante la adquisición de lo captado del exterior se vuelve para sí en el interior, nos encontramos ante lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Matthews (2002) afirma que la mayoría de las descripciones de la representación visual en el desarrollo infantil se conciben en términos de un progreso gradual a lo largo de una serie jerárquica de estadios, desde los supuestamente inferiores y tempranos, a estadios cada vez superiores, hasta que se llega a un presunto punto final de realismo visual. La idea general que subyace a esta conocida historia es la de que se recupera gradualmente una representación fiel y «precisa» de las apariencias visuales, mediante un proceso de adaptación a la realidad visual.

Imaginación reproductiva

La imaginación reproductiva tiene su desarrollo en los(as) pequeños(as) escolares a través de la formación en ellos de la aptitud de representar y determinar los estados sobrentendidos de los objetos, sin una descripción indicada directamente, pero que derivan de ellos lógicamente; y de la aptitud de entender el carácter convencional de algunos objetos, de sus propiedades y estados (Petrovski, 1980, p. 110). Los niños a los cuales se les pide que respondan a situaciones que imaginan, se encuentran dotados ya de estas aptitudes, y pueden estar frente a una situación como si la hubiesen vivido aunque en realidad nunca hayan estado ante algo similar. O puede

ser que modifiquen lo que ya vivieron de acuerdo a lo que ellos percibieron de la situación.

Imaginación creadora o combinadora

Una tendencia entre los escolares pequeños al señalar las condiciones de origen y estructura un objeto, constituye un relevante indicio psicológico para el desarrollo de la imaginación creativa (Petrovski, 1980). *“En todo proceso creador, la imaginación desempeña una esencial función. Su significado es especialmente importante en la obra artística”* (Rubinstein, 1967, p. 366). La imaginación creadora toma elementos facilitados por la imaginación reproductora y edifica de nuevo sobre modelos brindado por la originalidad (Ricotti, 1925). En el estudio realizado por Carrasco (2103) se rescata la importancia de la narración oral en relación al desarrollo de la imaginación creativa y los factores emocionales.

En un estudio realizado por Carrasco (2013) sobre la influencia de la narración oral en la imaginación creativa de niños entre 5 y 6 años de edad donde se llevó a cabo un taller de cuatro sesiones, se pudo observar una diferencia entre sus trabajos al inicio y al término de éste, en sus dibujos y también en las narraciones sobre éstos; cada uno se volvió guionista y director de su propia obra, cumpliendo todas las funciones creativas para que ésta llegara a buen puerto.

Petrovski (1980) menciona que con este tipo de imaginación el niño y la niña ya pueden reelaborar la realidad. Ellos cambian el argumento de los relatos, hacen representaciones de lo que acontece a través del tiempo, dibujan objetos en forma sintética. *“Con frecuencia esas modificaciones y combinaciones tiene un carácter casual e infundado según el objetivo del proceso de estudio, aunque satisfacen precisamente las necesidades del niño de fantasear y manifestar una actitud emocional hacia las cosas”* (p. 111). Al pedirles que nos cuenten algo que haya pasado en su escuela ellos plasman en el dibujo no solo lo sucedido de manera general, sino que sus personajes incluyen expresiones en sus rostros de lo que están sintiendo ante el suceso.

En el segundo y tercer grado, entre los 7 y 8 años de edad se presenta un incremento considerado el número de rasgos y cualidades de las imágenes, son lo suficientemente plenas y concretas. Ahora son capaces de hacer una composición de algún relato presentado en la clase o dar solución a problemas matemáticos donde las condiciones estén dadas mediante un esquema gráfico abstracto (Petrovski, 1980, p. 110).

Si primero se les pide que dibujen para que después narren, resulta ser el dibujo su guía para que a partir de esta realicen su cuento, es decir, nos explicaran mediante el discurso lo que plasmaron en su dibujo. Matthews (2002) menciona que los primeros dibujos son huellas de la atención del niño sobre la revelación de las posibilidades del material de dibujo, que se mueven a lo largo de una secuencia de sistemas espaciales, empezando por el dinámico y el topológico, y pasando gradualmente a los planteamientos euclidianos y proyectivos.

Pensamiento

En el desarrollo del pensamiento se encuentran presente en dos estadios básicos. En el primero se encuentran aspectos de la edad preescolar, el material didáctico utilizado se produce con un predominio en el plano visual y concreto. Los niños y niñas lo realizan apoyándose de objetos reales o con ilustraciones. El juicio emitido por los infantes en primero y segundo grado, de los objetos y situaciones es unilateral, ya que solo captan cualquier característica unitaria externa. Las soluciones tienen su base en las inferencias inmediatas que son dadas por la percepción. La argumentación de la conclusión no se hace sobre un cimiento lógico, sino a través de correlacionar directamente los juicios con lo percibido (Petrovski, 1980, p. 111). Aún no hay una maduración en el pensamiento, se basan en lo concreto, aún no abstraen lo que observan.

Hay una clara indicación de que los niños utilizan el dibujo para expresar sus ideas "ocultas", que no pueden expresar verbalmente, por lo tanto las narrativas personales de los niños, formados en un intento de ordenar y explicar el mundo

desde todos los aspectos de sus experiencias, son a menudo parte del lenguaje silencioso que encarna el pensamiento (Ring, 2001).

Las generalizaciones que hacen niños(as) en este estadio se encuentran bajo la presión de los atributos atractivos de los objetos, se registran propiedades y rasgos superficiales en objetos y fenómenos. Hacia el tercer grado, con el estudio sistemático es modificado el carácter del pensamiento en niños(as), esa modificación tiene relación con el segundo estadio en su desarrollo. Con los años incrementa el número de tareas que exigen la evocación de vínculos o correlaciones entre conceptos. Ya poseen la capacidad de clasificación, es decir, dominan las correlaciones de género-especie entre los distintos rasgos de los conceptos (Petrovski, 1980).

Los niños manifiestan través del desarrollo de juicios la forma en que han asimilado una u otra clasificación. Estos juicios de los rasgos y propiedades de los objetos y fenómenos están basados principalmente en representaciones gráficas y en descripciones; pero al mismo tiempo son producto del análisis de un escrito, de la comparación mental de sus partes, del apartamiento mental de los elementos principales de esas partes, de su unión en un cuadro integral, y finalmente, de la generalización de las partes de un nuevo juicio, alejado ahora de las fuentes directas y transformado en un conocimiento abstracto. El producto de esta actividad analítico-sintética (Petrovski, 1980, p. 113).

Hacia la conclusión del segundo estadio, en su mayoría, los alumnos(as) originan generalizaciones en el plano de las representaciones acumuladas anteriormente, a través de sus análisis y síntesis mental. Las minuciosas explicaciones del profesor y los textos expositivos de los manuales son suficientes, en la mayoría de los casos para que se logre el dominio de los conceptos sin la operación directa con material objetivo. Incrementan los juicios en los que los aspectos concretos se reducen a un mínimo y los objetos son caracterizados por una relación más o menos esencial (Petrovski, 1980, p. 114).

De acuerdo con lo expresando en este apartado resulta importante mencionar que de acuerdo a las características del pensamiento infantil en edad escolar, estas son aptas para cumplir con los objetivos de este estudio. La edad con la que cuenta posibilita obtener mejor información de los niños y niñas, de aquello que sucede en su escuela, por su nivel de maduración del pensamiento, esta característica hace apta la aplicación de la técnica cualitativa (DibCue) en esta investigación; ya que son capaces de abstraer y por lo tanto responder a las preguntas que se le hacen respecto a los componentes de la Convivencia Saludable.

Lenguaje oral y escrito

“El lenguaje – dice Marx– es la conciencia práctica, real, existente también para los demás hombres y existentemente primeramente para mí” (Marx, 1932, p. 20). El lenguaje, la palabra, es la unidad específica del contenido sensible y racional. Toda palabra tiene un contenido semántico, que constituye su significado. El significado de una palabra es el reflejo generalizado de un contenido objetivo (Rubinstein, 1976). *“El lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y las relaciones entre los mismos” (Luria, 1977).*

El lenguaje, aunque se constituye sobre la base de una herencia biológica, también tiene una importante dimensión sociocultural. Así, el lenguaje se erige como instrumento básico modelador de las formas superiores del pensamiento y, a su vez, como el instrumento mediador de toda la transmisión cultural que tiene lugar entre el experto y el lego (Vigotsky, 1987).

Durante el desarrollo del lenguaje lingüístico del niño y la niña, es el estudio del lenguaje escrito una adquisición muy importante, dicho lenguaje posee un grado significativo grande en su desarrollo intelectual. Para poder adquirirlo se enfrenta a bastantes problemas; están presentes cuando aprenden a leer, es decir, cuando se trata de entender el lenguaje escrito. Es la comprensión de la lectura una operación más complicada que la comprensión del lenguaje hablado (Rubinstein, 1976, p.485).

La noción de construcción lingüística como asociación de elementos con efectividad comunicativa es una herramienta teórica rigurosa y útil en el lenguaje infantil. Las construcciones lingüísticas lo son por su carga comunicativa, de modo que un bloque, una palabra, un conjunto de elementos pueden ser una construcción (Fernández Pérez, 2015).

“El niño, que en la época en que empieza a aprender a dominar el lenguaje escrito dispone ya de una considerable experiencia en el trato con el lenguaje hablado, naturalmente dominará con más fluidez este último” (Rubinstein, 1976, p. 486). La palabra hablada es lo primero que entiende el niño durante su desarrollo, es la que lo mantiene en contacto con su entorno, dándole significado a su vida y construyendo quién será durante ella (Carrasco, 2013).

En varios aspectos el lenguaje escrito del niño ofrece frecuentemente ciertas ventajas junto al indiscutible retraso, en comparación con el lenguaje verbal. En el desarrollo del lenguaje se manifiesta tanto la diferencia entre el lenguaje escrito y el hablado como también su comunidad. Esta comunidad se expresa también en su acción recíproca (Rubinstein, 1976).

La falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje hablado y el escrito se debe a las dificultades con las que se encuentra el niño y la niña para expresarse a través de la palabra o por escrito; cuando se enfrentan ante una tarea con un mayor grado de complicación se esfuerzan por superarla, como si fuesen más pequeños. El lenguaje escrito le resulta más difícil porque tiene sus propias leyes, con frecuencia diferente al lenguaje hablado, y el niño y la niña no tienen dominio aún de esas leyes (Vigotsky, 1989). En el lenguaje escrito faltan, desde luego, algunos de los factores de expresión del lenguaje hablado (Rubinstein, 1976).

En un inicio domina, naturalmente, el lenguaje hablado, y este determina el lenguaje escrito del niño, esto quiere decir que el niño y la niña escriben de la misma forma en la que habla. Las formas del lenguaje hablado ya elaboradas por el niño y la niña determinan en el primer tiempo la estructura de su lenguaje escrito (Rubinstein,

1976). La escritura es entendida como una compleja tarea productora de sentido que lleva a la exploración de nuevos recursos y la reflexión sobre los productos y procesos discursivos (Aguirre, 2010).

Si estos dos lenguajes no se complementan a través de una adecuada reconstrucción de su contenido objetivo-significado, entonces el lenguaje escrito será mucho más pobre que el lenguaje hablado. Dentro del desarrollo posterior, el lenguaje escrito, demanda meditación, formulación lógica y coherencia, obtiene una esencial influencia en el desarrollo del lenguaje hablado y conduce a una forma que es necesaria para la contestación de las preguntas del maestro y para la exposición coherente de la materia de enseñanza científica. El desarrollo del lenguaje coherente esta esencialmente implicado en el desarrollo del lenguaje escrito (Rubinstein, 1976).

Durante el proceso educativo, el niño y la niña deben de apropiarse de los medios de la estructura del lenguaje coherente, que fueron elaborados en el proceso de la evolución histórica del lenguaje escrito. *“En la adelantada edad escolar y en los adolescentes, el lenguaje, tanto escrito como oral, va siendo cada vez más perfecto, polifacético y literario, a medida que progresa el desarrollo intelectual y en especial cuando hay un buen cultivo del lenguaje”* (Rubinstein, 1976, p.487).

Lo descrito en este apartado sobre el lenguaje infantil, principalmente lo referente a que hay un desfase entre lenguaje oral y escrito, puesto que para el dominio del segundo se necesita un conocimiento de sus leyes, además que en el lenguaje escrito existe una carencia de algunos de los factores de expresión del lenguaje hablado. Es preciso tomar en cuenta esta característica y por tanto pedirles a los niños y niñas que dibujen y narren lo que sucede en su cuento, de esta forma lo que no puedan expresar mediante el lenguaje escrito queda registrado a través de sus dibujos.

Además de que el lenguaje es el instrumento básico modelador de las formas superiores del pensamiento y al mismo tiempo instrumento mediador de toda la transmisión cultural que tiene lugar entre el especialista y el aprendiz resulta ser útil

para extraer mediante este, los conocimientos y conceptos que tienen los infantes en edad escolar de los componentes de la Convivencia Saludable. Con esto se pueden explorar sus capacidades para expresarse por escrito y de acuerdo a su edad se espera que esta expresión sea rica para así analizar sus formas de entender al mundo que los rodea.

La palabra hablada es lo primero que entiende el niño durante su desarrollo, es la que lo mantiene en contacto con su entorno, dándole significado a su vida y construyendo quién será durante ella. Pero también mediante el dibujo y la narración (usos del lenguaje escrito) se puede obtener información de lo que sucede en su escuela, con sus compañeros y maestros con los que está en contacto a diario.

Arte e imaginación. Fantasía y realidad.

En este apartado se conjunta el arte y la imaginación, se explica lo que sucede con el niño y la niña cuando se encuentra en la función reproductiva. Muñoz (2014) menciona que las representaciones que los niños hacen en esta etapa, se pueden considerar como el reflejo del niño mismo. De tal modo que resulta primordial ver el arte como uno de los componentes esenciales en el desarrollo integral del niño. Afirma Ricotti (1925) que cuando podemos expresar imágenes externas que han tenido la virtud de herir nuestra sensibilidad, con el fin de “informar nuestros estados interiores y expresarlos al exterior”; cuando reproducimos estados de consciencia que han interesado nuestra sensibilidad, ponemos en juego una función psíquica importante: la imaginación,

A lo largo de la historia del arte han surgido grandes personalidades reconocidas hasta la fecha, que a través de sus obras expresan aquello que se encuentra en su interior siendo este el medio que encuentran para su exteriorización. A finales del siglo XIX aparecieron publicaciones específicas sobre el arte infantil, citándose como las primeras los artículos de E. Cook, en diciembre de 1885, y enero de 1886, a los que siguieron numerosas publicaciones antes de 1900: Corrado Rocci en Italia,

Bernard Pérez en Francia, James Sully en Inglaterra, Carl Gotze y E. Grosse en Alemania o D. D. Brown en Estados Unidos.

Los dibujos infantiles son una forma de arte, al respecto Lowenfeld & Brittain (1980) mencionan que proveen a los adultos de ciertas claves sobre lo que resulta importante en la vida del niño(a) y sobre la forma en que está comenzando a organizar su relación con el ambiente. De tal manera que, el arte de los niños(as) proporciona no solamente la oportunidad de comprenderlos sino que además nos brinda la ocasión de influir en el desarrollo a través de la educación artística, pues lo que nos interesa no es el resultado sino el proceso total de la creación. Al respecto de la imaginación Rubinstein (1976) menciona que:

La imaginación infantil se manifiesta y forma al principio en el juego, pero también en la actividad representativa, en el modelado, en el dibujo y en otras manifestaciones de la actividad creadora (de la musical, etc.). En la situación de juego, la imaginación del niño utiliza las formas concreta de su inmediato y más próximo ambiente, a lo que otorga determinadas funciones. El niño vuela con un avión imaginario, sustituto de la silla de la reina. Más tarde, la imaginación se desprende tanto de la percepción que dentro del ámbito interno de la conciencia puede operar |sin puntos de ambiente inmediatamente dado. Cuando la imaginación ha madurado suficientemente para efectuar este desprendimiento, los juegos son sustituidos por la fantasía. (Rubinstein, 1976, p. 373).

El arte como actividad creadora humana menciona Vigotsky (1989) es aquella a través de la cual se genera algo nuevo, trátase del reflejo de un objeto del mundo

exterior, de determinadas construcciones del cerebro, del sentimiento vivido que es manifiesto solo en el ser humano. Rubinstein (1967) refiere que la imaginación transita de las formas subjetivas de la fantasía a las formas objetivas de la imaginación creadora, la cual es materializada en los productos objetivos creadores.

Al observar la conducta humana, es fácil percibir dos tipos distintos fundamentales de impulso:

Impulso reproductor o reproductivo. Este suele estar estrechamente relacionado con la memoria, y es que su esencia radica en la reproducción y repetición del hombre de normas de conducta creadas y elaboradas previamente o recupera rastros de antiguas impresiones. Y Vigotsky continúa su escrito: *“Con la misma exactitud, cuando dibujamos del natural, escribimos o realizamos algo con arreglo a una imagen dada, no hacemos más que reproducir algo que tenemos delante, que ha sido asimilado o creado con anterioridad”* (Vigotsky, 1989, p. 11). El dibujo, el cuento, el chiste, el poema, la obra de teatro, entre otros, forman parte de un proceso intelectual, emocional y comunicativo que ocurre en el niño y la niña, siendo escuchado, visto, validado y significado (Carrasco, 2013). A partir de estos el niño y la niña pueden elaborar sus propios productos, pero serán solo el resultado de una base ya existente.

Impulso creador. Toda aquella actividad humana donde no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes, nuevas acciones. *“Nuestro cerebro además de ser un órgano con la capacidad de almacenar y reproducir las experiencias del pasado, de igual forma posee la capacidad de combinar, crear; reelabora y crea con elementos de pasadas experiencias normas y planteamientos nuevos”* (Vigotsky, 1989, p. 12). En el desarrollo de la imaginación resulta de importancia asimilar activamente las obras históricamente formadas por la imaginación creadora de los seres humanos y el desarrollo de la actividad creadora del niño y la niña en sus juegos, en la actividad constructiva, etc. (Rubinstein, 1967).

Para Vigotsky (1989) en la función reproductiva el niño(a) se vería envuelto únicamente en el ayer sin capacidad de adaptación al futuro. Es pues la función creadora o combinadora la que le permite al hombre proyectarse hacia el futuro, crear y transformar su presente. El niño y la niña a través del dibujo y la narración es capaz de reproducir aquello que sucede en su experiencia con sus compañeros, en el diario convivir, pero a la vez crea una historia donde los personajes pueden tener otro nombre, estar bajo una situación muy extrema o tener finales diferentes de lo que nos cuentan en la historia.

La psicología ha denominado a esta actividad creadora cerebral, basada en la combinación, imaginación y fantasía con un sentido diferente al que le pertenece científicamente. Vulgarmente se dice que la imaginación y la fantasía es todo aquello que esta fuera de la realidad, restándole valor práctico formal (Vigotsky, 1989). Alberto Magno piensa que la fantasía reside en el cerebro y que es parte constitutiva de aquello que él denomina sentido interior. Considera que el concepto de sentido interior puede ser entendido en un sentido amplio y en un sentido estricto, distinción que él busca aclarar por medio de un análisis del significado del término 'fantasía' Cuando el sentido interior es entendido en su sentido amplio, entonces abarca las funciones de la imaginación, de la fantasía y de la estimación. En su sentido estricto, sin embargo, el sentido interior de la fantasía es descrito como aquel sentido que reúne, compone y descompone imágenes (Tellkamp, 2005).

Otro aspecto a mencionar acerca del impulso creador es el papel de la creatividad ante la creación de lo nuevo, al respecto Freedman (2010) afirma: "*La creatividad es un concepto amplio, como el arte, y debe ser definido tal y como se aplica en un contexto cultural*" (p. 10). Pero siendo la imaginación la actividad el sustento de toda actividad creadora se hace presente de forma similar en todo aspecto de la vida cultural dando paso a la creación artística, científica y técnica, el mundo cultural es producto de la imaginación del hombre (Vigotsky, 1989).

Krumm y Lemos (2012) pretendieron evaluar si la realización de actividades artísticas influye en la creatividad. Avaluaron a 301 niños de 8 a 14 años. Y estudiaron la creatividad desde una evaluación multicomponente, utilizando diversas técnicas (sociograma, test y escalas) y diferentes informantes (pares, padres y el propio niño). Los resultados indican que los niños que realizan actividades artísticas obtuvieron puntuaciones más elevadas en la creatividad evaluada desde: la producción de dibujos, la valoración parental y la autoevaluación de la personalidad creadora del niño, y la evaluación realizada por sus pares. El niño(a) usan su imaginación para crear los cuentos, a partir de sus experiencias, entonces, encontraron aspectos de su vida diaria en la escuela, que informan de cómo es que perciben lo que sucede a su alrededor y si en las historias son ellos parte de los personajes.

Para una mejor comprensión de la mecánica psicológica de la imaginación y su relación con la actividad creadora, es preciso antes explicar los vínculos existentes entre fantasía y realidad en la conducta humana. Vigotsky (1989) menciona la existencia de cuatro formas básicas que ligan la actividad creadora con la realidad, y con ellas poder visualizar a la imaginación como una función vital y necesaria. Dichas formas se exponen a continuación:

La **primera relación** entre fantasía y realidad consiste en que toda creación está siempre conformada de elementos tomados de la realidad extraídos de experiencia pasada. De forma que la fantasía se edifica con materia de la realidad. Con lo anterior se haya la primera y principal ley a la cual está subordinada la función imaginativa: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y diversidad de la acumulación de experiencia, ya que esta ofrece el material sobre el cual se edifica la fantasía. Así, a mayor experiencia será mayor el repertorio disponible para la imaginación; por esta razón la imaginación del niño(a) es más carente que la del adulto (Vigotsky, 1989, p. 19). La habilidad para manifestar la fantasía de manera gráfica supone la inclusión de elementos que a pesar de no ser reales, el niño y la niña recogen de su contexto, los combinan de manera novedosa y

los transforman en símbolos palpables de su propio pensamiento (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008).

Se adquiere de lo anterior, una conclusión pedagógica respecto a la necesidad de expandir la experiencia del niño y la niña si queremos proporcionarles plataformas sólidas para su actividad creadora. *“Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y reproductiva será, al igual que las restantes circunstancias, la actividad de la imaginación”* (Vigotsky, 1989, p. 20). *“Si la meta de la educación es aumentar el potencial cognitivo de los estudiantes, entonces en las escuelas hay que enfatizar las materias que cultivan los aspectos imaginativos del proceso cognitivo, y para eso hay que recurrir a las artes”* (Efland, 2005, p. 67).

La actividad combinadora del cerebro está basada en la conservación de huellas de excitaciones anteriores y lo novedoso de esta función es que, disponiendo de dichas excitaciones el cerebro realiza combinaciones distintas a la realidad (Vigotsky, 1989, p. 20). Cada partícula de la fantasía es retomada del mundo real, combinada por el cerebro dando lugar a diversas posibilidades. De tal forma que el repertorio de experiencias en niños y niñas es reducido, y su imaginación es menor, es posible hallar en ellos aquellas experiencias que a su corta edad ha vivido con sus iguales, las cuales poseen información de la realidad, tomando en cuenta que no existe una realidad absoluta, la forma en cómo narran y dibujan es de la misma forma cómo perciben su realidad.

La imaginación es una parte clave en el desarrollo infantil. Es imprescindible, rechazar la oposición entre fantasía y realidad, en la que la realidad significa lo que existe y fantasía lo que no. Esa oposición no tiene sentido. Apareciendo una serie de interrogantes: ¿No existen a acaso los sueños? ¿No existen los sentimientos por el hecho de no tener cuerpo? Por tanto, la fantasía es una dimensión que permite conocer la realidad sin inhibir la evocación creativa en los procesos cognitivos atendiendo a los sentidos, el pensamiento crítico o la ciencia (Rodari, 2004).

La **segunda forma** de enlace entre fantasía y realidad se relaciona con los productos preparados a partir de la primera y algunos eventos complejos de la segunda. En este caso la fantasía no se limita a la reproducción de lo asimilado en experiencias del pasado, sino que a partir de ellas, se crean nuevas combinaciones. La vinculación del producto terminal de la imaginación con unos u otros fenómenos reales constituye una manera más elevada de anclaje de la fantasía con la realidad (Vigotsky, 1989), ya que no es posible estar presente en aquello ocurrido a través de la historia, pero es la imaginación, con un amplio repertorio de experiencias, la que permite transportarse a esos episodios de la historia que es preciso conocer. Vigotsky (1989) menciona que esta forma de relación se lleva a cabo gracias a la experiencia ajena o social. De acuerdo con lo anterior la imaginación adquiere una función muy importante en la conducta del hombre y en su desarrollo, convirtiéndose en el medio de expandir su experiencia, al imaginar lo que no ha visto a partir de relatos y descripciones extrañas no experimentadas de forma personal y directa (Vigotsky, 1989).

La **tercera forma** de vinculación fantasía con realidad es el enlace emocional, presente de dos formas: en la primera, todo sentimiento y emoción posee la tendencia a ser exhibida en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción hiciera elección de las impresiones, ideas, imágenes en sintonía con el estado de ánimo (Vigotsky, 1989). Denominado por Vigotsky como la "*ley del signo emocional común*": todo lo que nos causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se vea entre ellos semejanza alguna ni exterior ni interior.

La segunda forma se refiere a la relación entre imaginación y emoción, la cual es recíproca ya que según Vigotsky "*todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos*" (p. 23). Es lo que Vigotsky llama la "*ley de la representación emocional de la realidad*", con la que se explica por qué provoca en nosotros una impresión profunda las obras de arte creadas por la fantasía de sus autores.

La **cuarta forma** de relación consiste, en esencia, que lo edificado por la fantasía puede constituir algo totalmente nuevo, inexistente en el repertorio de experiencias del ser humano ni posee semejanza con objetos de la realidad; pero que al estar dotado de una nueva forma, al tomar nueva personificación en lo material, esta imagen solidificada, siendo ya un objeto, comienza a tener existencia real en el mundo y a tener influencia sobre los demás objetos. Esas imágenes se transforman en realidad, producto de la imaginación combinadora del hombre, no concuerda con modelo alguno de la naturaleza, pero evoca la más convincente realidad, al materializarse cobran realidad como los otros objetos y tiene influencia en el mundo real (Vigotsky, 1989, p. 25).

Los productos de la imaginación refieren un círculo en el desarrollo; sus componentes son extraídos de la realidad por el hombre, que en su pensamiento pasan por una reconstrucción resultado de su imaginación. Finalmente al materializarse, regresan a la realidad, pero con una fuerza activa, renovada, capaz de transformar esa misma realidad, concluyendo así el círculo de la actividad generadora de la imaginación del ser humano. En el momento de localizarnos en un círculo completo diseñado por la imaginación, el factor intelectual y el emocional, son igualmente necesarios para el acto creador. Tanto pensamiento como sentimiento movilizan la creación del ser humano (Vigotsky, 1989, p. 26).

Con lo revisado en este apartado es preciso mencionar que el dibujo y la narración hecha por los niños y las niñas es un ejemplo claro del impulso creador, puesto que cada uno de ellos(as) manifiesta de forma muy personal lo que sucede en su escuela con sus compañeros, en mayor grado, y lo que sucede con sus maestros, en menor grado. Es pues su breve repertorio de experiencias, pero no por eso menos importante, el que los dota de la capacidad para crear y hacer uso de su imaginación para hacer un cuento donde expresan emociones, sentimientos y situaciones difíciles, donde podemos observar a qué le llaman difícil.

CAPÍTULO III. CONVIVENCIA SALUDABLE EN LA ESCUELA

En el presente capítulo se abordan los aspectos relacionados con la Convivencia Saludable, partiendo de los problemas de convivencia que se generan en la escuela. A continuación se presenta el concepto de Convivencia Escolar, además de su relación con la mediación en conflictos. En seguida se encuentra un apartado dedicado a la Convivencia Escolar Saludable, fin último de este estudio, se aportan las definiciones existentes; si bien estas no responden al nombre tal cual, los componentes que las integran resultan ser convergentes y son de utilidad en la conceptualización para fines de este estudio. Posteriormente se dedica un apartado a cada uno de los componentes de la Convivencia Escolar Saludable (respeto, justicia, tolerancia, comunicación, normas, cooperación, reciprocidad y sentido de pertenencia) vista como actividad de desarrollo, mismos componentes fueron considerados para su identificación a través del cuento y el dibujo. Se agregan las expresiones comportamentales que impiden la Convivencia Escolar Saludable, las cuales sirvieron como unidades de análisis y finalmente las investigaciones e intervenciones existentes.

Problemas de Convivencia en la Escuela

Hidalgo-Rosmasen, et al. (2015) afirman que la calidad de vida relacionada con la salud, definida como la salud física y mental percibida individual o grupalmente se ha utilizado para evaluar en los procesos de salud y como indicador subjetivo de bienestar social en ámbitos educativos asociada con la autopercepción de la salud. Afirman que en estudiantes australianos, las víctimas de *bullying* percibieron baja calidad de vida, para los europeos ser víctima de *bullying* se asoció con tristeza e inestabilidad emocional, en escolares suecos las víctimas de *bullying* reportaron menos energía, vitalidad, bienestar psicológico. Estudios en Latinoamérica sostienen que la percepción de varias áreas importantes en el desarrollo del niño y el adolescente puede estar vinculada a la experiencia de ser acosado en la escuela. Esto refuerza hallazgos previos de la presencia de sintomatología en víctimas de

bullying. Sus resultados apuntan a que el apoyo de pares y maestros influye en la relación entre ser víctima de *bullying* y la satisfacción en la vida.

Leiva, et al. (2015) en un estudio longitudinal realizado en población infantil chilena sobre salud mental en las escuelas primarias, cuyo objetivo fue identificar aquellos niños y niñas que presentan conductas de riesgo como agresividad, timidez, bajos logros académicos, problemas de atención y concentración que afectan su adaptación escolar y su bienestar psicológico para el futuro, determinaron que un predictor importante de trastornos mentales futuros en niños y niñas son los resultados académicos, por otra parte aquellos niños y niñas que aumentaban su nivel de salud mental entre 1º y 3º básico tenían un mejor progreso académico que aquellos estudiantes que no mejoraban o empeoraban su salud mental.

Estudios basados en la psicología positiva remarcan la importancia del bienestar subjetivo en los contextos educativos, afirman que donde interactuamos repercute positivamente en nuestra salud y la de los demás, según (Lyubomirsky, Rey, y Diener, 2005); numerosos investigadores de esta postura como Seligman (2009); Lyubomirsky (2011); Csikszentmihalyi (2007) han elaborado un sistema teórico, denominado “ciencias de la felicidad” como método para conseguir el bienestar, dichos autores han intentado redefinir el verdadero sentido de la auténtica felicidad que en su replanteamiento hablan del bienestar psicológico desde la armonía entre lo hedónico y lo eudaimónico como forma positiva para el logro de la convivencia en todas las esferas de la vida, desde lo individual a lo institucional, sin excluir la escuela como espacio clave. Lyubomirsky (2011) refiere que para lograr el bienestar emocional debemos realizar actividades que desarrollen emociones positivas, para dicha autora resulta imprescindible la relación entre las características de la actividad y las características de la persona, propone el modelo para diseñar las actividades positivas muy apropiadas para los ámbitos educativos. Esta propuesta de relación pretende lograr el ajuste de la persona a la actividad para que pueda incrementar su bienestar, es retomado de la propuesta de Sheldon (1997) que plantea el modelo metodológico del Diagnóstico de Adecuación entre la persona y la actividad.

Estudios realizados en México marcan diversas problemáticas de salud mental y física que influyen en la convivencia saludable en la escuela y en el futuro de esta población:

- Estudio de la depresión en estudiantes de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán por medio de la versión revisada de la CES-D. Este trabajo consta de dos estudios transversal, el primero en la Ciudad de México con 1549 estudiantes (de dos escuelas de educación media) y el segundo en el Estado de Michoacán con 578 estudiantes (del primer año de secundaria de instituciones educativas públicas de poblaciones de cada una de las diez regiones socioeconómicas). Se obtuvo que 12% calificaron con un puntaje que los ubicó dentro de la categoría de síntomas clínicamente significativos de un probable episodio depresivo mayor; de éstos, la proporción fue significativamente mayor entre las mujeres (Jiménez, Wagner, Rivera y González-Forteza, 2015).
- Prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México y factores familiares asociados. El estrés infantil representa un factor ascendente y silencioso que influye negativamente en la salud de los niños por lo cual se estudió la prevalencia de estrés en una muestra representativa de 255 escolares entre 9 y 10 años de edad (132 niñas y 123 niños), que cursaban el cuarto año de primaria. Se encontró un alto porcentaje de estrés marcado (43.1%), con predominio en las niñas (27%), en la entrevista a los padres fue comúnmente referida la disolución conyugal. Las diferencias en la percepción del estrés influenciada por el sexo podría explicar el predominio del estrés en las niñas, mientras que la disolución conyugal fue acorde con la estadística sociodemográfica de la región y encuadra con los factores generadores de estrés (Aranda, Villa, Aguirre, Pérez, y Suárez, 2015).
- Disparidades en salud mental asociadas a la orientación sexual en adolescentes mexicanos. El objetivo fue documentar las disparidades en salud mental relacionadas con la discriminación por orientación sexual en adolescentes de México. Los adolescentes que habían tenido noviazgos o relaciones sexuales con personas de su

mismo sexo tuvieron un riesgo incrementando de síntomas depresivos, ideación e intento de suicidio y consumo problemático de alcohol. Estas diferencias sobre todo se relacionaron con la experiencia de violencia en la familia y la escuela (Ortiz-Hernández y Valencia-Valero, 2015).

- La investigación sobre suicidio en México en el periodo 1980-2014: análisis y perspectivas. Desde una perspectiva epidemiológica, el comportamiento suicida y el suicidio consumado conforman un creciente problema de salud pública por su impacto en la morbi-mortalidad de la población joven y económicamente activa, a nivel mundial y nacional. Vázquez-Vega, Piña-Pozas, González-Forteza, C., Jiménez-Tapia y Mondragón-Barrios (2015) analizaron literatura convencional y gris generada desde 1980 a 2014 sobre conducta suicida en población mexicana entre 15 y 29 años de edad. Se encontraron que la mayoría de los documentos reportaron factores de riesgo, y sólo en el 9.37% se indagó sobre factores protectores.

- Depresión en escolares y adolescentes portadores de leucemia aguda en fase de tratamiento. Se realizó un estudio en un hospital que contaba con una población de 1,260 pacientes con diagnóstico de enfermedades hematológicas; de ellos 222 se estudiaron 46 (21%) pacientes que cumplieron los criterios de selección. Se encontró un porcentaje alto de depresión en niños con leucemia, y predominó el grado severo. Afectó principalmente al género masculino, en tratamiento de consolidación y en recaída. (Rivas-Molina, Mireles-Pérez, Soto-Padilla, González-Reyes, Barajas-Serrano y de León, 2015).

Convivencia Escolar

La convivencia escolar se ha convertido en un *“verdadero y complejo constructo psicopedagógico que, bien analizado y descompuesto en sus elementos, suele considerarse clave para la buena marcha del proceso educativo en muchos de sus aspectos”* (Ortega, del Rey y Sánchez, 2012, p.10). Convivir significa vivir en compañía de otro u otros. La convivencia por tanto, lleva intrínsecamente, nociones

como respeto, solidaridad, responsabilidad grupal y social, compromisos, valoración individual, ética, tolerancia y alteridad (Pacto de Convivencia, 2012).

La convivencia es un constante aprendizaje, mediante éste se aprende a convivir en los espacios de una institución, para poder lograrlo los alumnos deben reconocer lo que implica una buena convivencia y las repercusiones de una mala convivencia. No solo se debe educar con base a contenidos, materias y vincular transversalmente las actitudes que niñas y niños deben tener en un contexto y/o con sus compañeros, si no es necesario crear un ambiente de valores, respeto y tolerancia entre iguales, enseñar la existencia de la diversidad, comprenderla y aceptarla para alcanzar un ambiente de paz y felicidad para los infantes (Ortega y Mora- Merchán, 1998).

Resulta necesario hacer la distinción entre Educación e Instrucción para explicar el papel que tiene la escuela en la preparación para la vida. Según Diccionario de Ciencias de la Educación (2002), la palabra instrucción proviene del latín “*instructio*” que significa formación, disposición, hace referencia a la formación intelectual y su mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza en el aula, específicamente es la transmisión de conocimientos por parte del profesor y de la adquisición de esos conocimientos por parte del alumno. Por medio de la instrucción, en clases, el maestro va formando y desarrollando habilidades, destrezas y hábitos en el alumno. De igual manera define la educación como un término que en sus orígenes proviene del latín significa “*educare*” que quiere decir guiar, conducir, orientar y la otra versión denominada “*educere*” que quiere decir hacer salir, extraer, dar a luz, lo que ha permitido desde la más antigua tradición la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: un modelo directivo ajustado a la versión semántica de “*educare*”, y el modelo de extracción o desarrollo basado referido a la versión “*educere*”. De acuerdo con Fernández Pérez (2015) ambos procesos constituyen ejes claves en los procesos iniciales de desarrollo vital y es también detonante para el depósito de ingredientes que forjan las bases de la atención y de la personalidad en edad temprana.

Estas categorías se entrelazan dialécticamente con la convivencia escolar que la define dicho diccionario como desarrollo ponderado de su dimensión social, en orden a adquirir los conocimientos y hábitos precisos para vivir dignamente en un contexto social gratificante, se inserta, dentro y en las diferentes áreas de preocupación del ser humano dentro y entre grupos convivenciales de diferente extensión. Así, la educación para la convivencia abarca diferentes confesiones religiosas, manifestaciones lingüísticas, ideologías políticas, grupos étnico o culturales diferentes (...) Asimismo, el tratamiento educativo para la convivencia debe atender el ámbito familiar, escolar, a la comunidad local, regional y nacional, y a la propia comunidad internacional (...) ha de orientarse igualmente al desarrollo equilibrado de la dimensión individual y social del educando (...) en un plano puramente instructivo, sería preciso facilitar el conocimiento de las libertades y derechos fundamentales del individuo, junto al conocimiento de las estructuras sociales y políticas, el plano estrictamente formativo o educativo será preciso desarrollar actitudes de tolerancia y comprensión hacia los distintos grupos y manifestaciones sociales; se requerirá igualmente infundir hábitos de colaboración, fundamentados en el sentido de responsabilidad y orientados a la aportación laboral, a la ayuda mutua y a la defensa de los principios que sustentan la comunidad; finalmente será preciso que los individuos en formación adquieran actitudes de solidaridad que conduzcan a la toma de posturas decisivas dentro de los grupos sociales en que se inscribe y con otros distintos (...) el tratamiento educativo de la convivencia, además de sustentarse sobre una sólida base social, habrá de nutrirse de profunda fundamentación moral, sin la cual, la pura convivencia podría quedar reducida a un simple adiestramiento puramente mecanicista (...) el montaje técnico del tratamiento educativo requerirá la organización de fórmulas de trabajo fundamentadas en la participación responsable y progresiva.

Pertegal, Oliva y Hernando (2010) aseguran que los tiempos donde la escuela se dedica a instruir conocimientos sin una explicitación de su contribución al desarrollo de actitudes y valores en los alumnos y alumnas quedan muy lejanos. Cabe

mencionar que actualmente lo solicitado a los centros educativos es derivado de las recomendaciones hechas en 1990 por la Conferencia sobre Promoción de la Educación para la Salud celebrada en Estrasburgo y la creación de la red de escuelas promotoras de salud (Wear, 2004). Los planteamientos realizados afirman que la escuela es el espacio idóneo para la prevención de diversas problemáticas de salud, (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010, p.54) afirman que la línea de trabajo fundamental en estos espacios es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado que le permitan afrontar con éxito su vida posterior y contribuyan a un mayor bienestar personal y social.

El hecho de convivir no quiere decir que se haga de forma pacífica en todos los casos. En la convivencia diaria en el aula se presentan pequeños problemas donde no todos resultan beneficiados. Hablar de convivencia es también referirse a un proceso que encuentra un final, solo con la misma muerte del individuo, y aun así este mismo individuo que ha dejado el plano terrenal tiene remanentes que afectan la convivencia con los demás. Considerémoslo como un continuum. Es decir, no se detiene, se vive en una convivencia constante, sana o no finalmente es convivencia.

La UNESCO señala en la Comisión Internacional sobre la Educación:

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a convivir, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser...Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz (La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno, 1997).

En la actualidad es muy común que en los centros escolares aparezcan conflictos entre las niñas y los niños, para darles solución es necesario que ambos conozcan formas de Convivencia Saludable que los hagan crecer como personas, en paz y armonía. De acuerdo con la Ley 20536, Sobre Violencia Escolar. Artículo 16A Párrafo 3 convivir se refiere a: *“La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”*. La cooperación conjunta de los miembros del grupo en el aula puede facilitar la labor del profesor al frente de la clase, de forma tal que si fomenta una Convivencia Saludable podrá obtener mejores resultados, mismo que resultan ser benéficos para las niñas y los niños que asisten al salón de clases. Mockus (2002) menciona que:

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación clara en la ausencia de violencia. (Mockus, 2002, p. 19).

Cuando los niños y niñas son capaces de hacer a un lado sus diferencias pueden compartir el espacio donde se encuentran de manera pacífica, sin la necesidad de utilizar la violencia; en cambio sí se sienten agredidos se defenderán contra del que los moleste. Desde un enfoque psicológico, la formación para la convivencia necesita comprender el punto de vista de los otros, implica el reconocer que los otros deben ser estimados y respetados por sobre sus características físicas, religiosas, políticas, sexuales, étnicas, entre otras, e implica exigir el mismo respeto, solidaridad y tolerancia hacia los eventos cotidianos en cualquier contexto o actividad humana, finalmente, implica el derecho a lograr una autoestima suficientemente alta que

permita el desarrollo de todo el potencial que puedan alcanzar los niños, niñas y jóvenes en crecimiento (Kröyer, Reyes y Carrasco, 2012).

La situación de vivir junto a otra persona o personas y compartir el mismo espacio y los mismos recursos, esto es a lo que llamamos convivencia (Maturana, 2007). Es la interrelación que se establece entre dos o más personas en el proceso de vivir y compartir (Ministerio de Salud, 2013). Se asume también que las niñas y los niños se encuentran en una constante evolución en su interacción con los demás. Como todo proceso entra en un periodo de estabilidad donde aparentemente no existe un cambio significativo, aun así están presentes.

Schmelkes (1999) al referirse a la Reforma Curricular en México, menciona que las necesidades sociales individuales que corresponden a la educación están relacionadas con la convivencia con él y los demás. Propone entonces una serie de requerimientos a considerar para que los seres humanos puedan contar con una convivencia sana, beneficiosa y constructiva, que a continuación se enlistan:

1. Comunicarse. La escuela además de dotar de esta competencia a las niñas y los niños debe también desarrollar la expresión artística como una forma de comunicación.
2. Contar con elementos para entender al otro y a los otros. La escuela debe invertir en el mejoramiento de la ubicación del otro y de los otros en tiempo y espacio. Debe dotar de posibilidades para ser escuchado y para aprender a escuchar, al igual que aprender a interrogar. Proporcionar los componentes indispensables para comprender y valorar la diversidad y para entender que el respeto al otro es valor fundamental para la convivencia, incluyendo aquella que es conflictiva.
3. Enfrentar problemas y resolver de manera individual pero, preferentemente, en equipo. La escuela debe aportar los elementos necesarios para la resolución de problemas de diferente índole. Gran parte de los problemas no se solucionan con la participación de grupos conformados por sujetos con

habilidades y talentos complementarios. El trabajo en equipo es una habilidad que la escuela, más que cualquier otra institución social, posee la apertura para mejorarla en el trabajo diario con niñas y niños en edades distintas.

4. Desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático, hacer de la democracia una forma de vida. Al ser esta una necesidad social demanda de la institución escolar que proporcione a niñas y niños variadas oportunidades para participar, en la toma de iniciativas, en la interrogación y vigilancia del cumplimiento de las normas, en la reflexión acerca de la convivencia, en la toma de decisiones y la vigilancia de su cumplimiento, en la interacción respetuosa, pero con exigencia, con las autoridades.
5. Valorarse a sí mismo. Esta última es tal vez la condición para lo anteriormente mencionado. Sin este componente, los demás pueden desarrollarse pero no conducen a una beneficiosa convivencia. Esto quiere decir que en la escuela debe trabajarse la autoestima de alumnos y alumnas, con lo que se fortalece el respeto como cimiento de la convivencia. Valorarse a sí mismo quiere decir valorar el origen y la cultura de donde se procede, para ello como primer requisito se encuentra una oportunidad de conocerlos. La escuela tiene el deber de ser fuente de revelación y conducto de transferencia de la cultura del grupo con el que trabaja. De igual forma supone espacios curriculares adecuados para la introducción de contenidos regionales.

Los puntos anteriores se ven potenciados en la medida en la que el individuo consigue desarrollar otras competencias básicas como la búsqueda de información, el razonamiento, el pensamiento científico, la reflexión acerca de su aprendizaje y pensamiento (metacognición, metapensamiento), el continuar con el aprendizaje tanto de la escuela como la de vida. Por si solas estas habilidades, no son garante de lograr aprender a convivir; tampoco las competencias sociales solas certifican el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales y superiores. La escuela tiene como función además de desarrollar este conjunto de habilidades y competencias, ponerlas en relación.

Convivencia escolar y mediación en conflictos escolares

Para entender a la convivencia escolar como una cultura relacional positiva es necesario poner de relieve que es posible crearla en la escuela a través de un plan y de forma educativa, esto nos lleva a comprender y poner en práctica la mediación en conflictos. De esta dependerá el bienestar de los miembros de la comunidad escolar. Ceballos, Rodríguez, Correa y Rodríguez (2015) subrayan la importancia de que la familia y la escuela sean modelos de gestión constructiva de los conflictos, de esta dependerá el bienestar de los miembros de la comunidad escolar.

Existe una definición referente a la resolución de conflictos: *“un conflicto está bien resuelto cuando todas las partes implicadas salen ganando”* (Cornelius & Faire, 1989). En este sentido afirma Castro (2015), no debe considerarse la educación como mera acción, y la pedagogía como teoría sino que en un proceso teórico-práctico donde el maestro sea un mediador que se cualifique permanentemente frente a la deconstrucción de su quehacer cotidiano.

Decirlo es fácil conseguirlo no tanto, es un hecho que la mayoría de las ocasiones se da solución a los conflictos interpersonales con aquellas estrategias que se poseen, pero esta no siempre son las más apropiadas en la acción de mediación de los conflictos escolares. En la situación donde una persona aventaja sus intereses al de los otros, es innegable que no se les está considerando, lo que puede producir sentimientos de molestia posibilitando el inicio del rencor. Es muy probable que al repetirse el suceso la parte que salió perdedora ahora intentará obtener la victoria usando las mismas estrategias que aquel que lo derrotó y es muy complicado que se logren entender y comprender mutuamente. Al estar ante esta situación nos encontramos ante problemas de convivencia; es decir los problemas en las relaciones se hacen de forma unilateral y solo uno alcanza sus intereses (Lera, 2007). Ramírez, De Caraballo y Mesa (2015), en el proceso de formación docente como mediadores afirma que el proceso empírico, hasta ahora, ha permitido precisar la práctica de la mediación en diferentes ámbitos de la acción escolar, la identificación de las actitudes y competencias deseables en el mediador, las formas

colectivas e individuales de mediación y los elementos teóricos y metodológicos para orientar el proceso de formación de mediadores. Entre las conclusiones destacan el reconocimiento de la TSM (Teoría Social de la Mediación) como una estrategia que orienta los procesos de cambio generados desde y hacia la escuela y la necesidad de formar a los supervisores, directivos y docentes como mediadores naturales de los cambios en la cultura escolar en la dirección de la visión consensualmente acordada por los actores de la escuela.

Además de las causas de los problemas de convivencia escolar mencionadas anteriormente, existen otros muchos, es por esta razón que la solución no es fácil. El comienzo es precisar el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa dirigidos a una cultura de la paz. La contribución comprometida en las instituciones lleva a sus integrantes a experimentar cercanía y solidaridad, sentimientos contrarios a la rivalidad y a la intolerancia que se presentan en los conflictos. El fortalecimiento de la comunidad previene y mitiga la violencia. Una cuestión que se puede considerar causa de los males que inquietan en la escuela es el individualismo, la exclusión y la irracionalidad que impera en la sociedad. En el momento en que estos gérmenes se implantan en los centros escolares, los mejores antídotos existentes son la comunicación y el respeto por la verdad (Martínez y Pérez, 2005).

La convivencia escolar saludable como cultura escolar genera una educación positiva, con el placer de estar en un sitio agradable e importante en nuestras vidas, un compromiso sistematizado para el aprendizaje y el desarrollo que genera el ámbito educativo, un proceso coherente que permite centrar a los implicados en objetivos como situaciones sociales de desarrollo. Pérez Pérez (1999) menciona que si las situaciones conflictivas que van surgiendo en el aula como fruto de la convivencia diaria, se aprovechan adecuadamente, constituyen un elemento pedagógico muy valioso para generar cambios positivos en las convicciones morales de los alumnos.

Convivencia Escolar Saludable

Vivir en armonía con todos aquellos que nos rodean sería lo ideal para lograr un bienestar; el aula, al ser un espacio donde existe una diversidad de pensamientos, creencias, actitudes, valores, etc. pertenecientes a niñas y niños que ahí convergen, resulta viable enseñar y fomentar este tipo de convivencia, una Convivencia Saludable que permita el desarrollo de herramientas para enfrentar los problemas que se llegasen a presentar en las interacciones en el día a día entre todos los que participan en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela. Sus inicios se encuentran en las orientaciones emanadas desde los planteamientos de la UNESCO en “*La educación encierra un tesoro*” (Delors, et al., 1997) en este documento se plantean los primeros pilares, que facilitan las directivas para la educación de la convivencia hacia todos los países del mundo.

A continuación se plantean diversas definiciones de “*Convivencia Escolar*” con el propósito de comprender sus bases, así como la importancia que tiene repensar en ella en estos tiempos para que no se quede sólo en la teoría sino que pueda ser insertada como una forma de vida en las aulas de los centros escolares. Una definición de convivencia escolar presente en el manual creado por el Ministerio de Educación en el Perú es la siguiente:

La potencialidad que tienen las personas para ‘vivir con otros’. Con eso se está haciendo referencia a principios fundamentales como el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, entre otros. (Galaz y Yáñez, 2010, p. 14).

Otra definición de convivencia escolar es: interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo, que incide significativamente en el desarrollo tanto ético, socio–afectivo como intelectual del alumnado (Universidad Solidaridad, 2003).

Al respecto afirma Horna (2012) todos estaremos de acuerdo que la convivencia escolar debe ser entendida como uno de los elementos de mayor importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es la apropiación del conocimiento por parte del individuo, especialmente cuando la asistencia al centro educativo y la preocupación o interés por aprender está estrechamente vinculado a la «tranquilidad» o motivación que el ambiente o clima escolar les brinde.

La Ley Nº 20.536 en España, sobre Violencia Escolar, publicada el 17 de Septiembre de 2011, define Convivencia Escolar como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta forma de concebirla no está limitada únicamente a las relaciones entre personas, corresponde también a toda forma de interactuar existente en la comunidad, constituyendo así una construcción colectiva permanente. Horna (2012) menciona que es la escuela es uno de los primeros espacios dentro de los cuales el individuo forma y desarrolla su persona, en ella continuamente establece y fortalece relaciones interpersonales alimentadas desde el hogar y es este uno de los principales factores para el correcto desarrollo del mismo.

Fleck & Prats (2001) menciona que en el mundo escolar existen diversas formas de interacción entre maestro-alumno y entre alumnos, las que resultan más importantes son las que se dan entre maestro y alumno; los maestros sin estar conscientes son transmisores de valores al alumnado en sus interacciones diarias, de estrategias en la resolución de conflictos que serán repetidas de manera posterior (Lera, 2007). Cabe añadir aquí que “*El conflicto es inherente y necesario a la naturaleza humana (p.58)*” y en otra línea de su texto expresa que los conflictos “*A veces son una oportunidad de desarrollo personal, de mejora de la convivencia y de optimización institucional (p.58)*” (Puig, 1997).

A modo de conclusión de este epígrafe y utilizando diversas fuentes, se entiende por Convivencia Escolar Saludable como:

- Elemento decisivo en la configuración en la salud mental de los momentos de desarrollo asociados a la escuela, inductor de la salud mental para el futuro de los implicados, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de inclusión, formación, y ejercicio de la ciudadanía democrática. De tal forma que dichos centros son lugares idóneos en el aprendizaje de vivir con los otros, elemento esencial de la Cultura de la Paz, consolidando los cimientos de una auténtica democracia y una ciudadanía activa y comprometida (Junta de Andalucía, 2004).
- Se edifica con la colaboración de todos los miembros de la institución, clave para lograr una calidad educativa, puesto que en un ambiente saludable y apropiado es posible conseguir resultados más satisfactorios (Álvarez y Campos, 2014).
- No genera necesariamente productos positivos, ni que todos los beneficios sean evidentemente constructivos para la persona. Es por eso que se busca una convivencia dirigida a conseguir elementos generadores de bienestar, y que permita el desarrollo óptimo de las personas.
- Es imprescindible desarrollar un conjunto de competencias básicas para la convivencia urbana. Ellas son, principalmente, competencias morales que permiten, a través de actuaciones sobre problemas concretos, como situaciones donde está en juego la vida, el sufrimiento del otro o la equidad, avanzar hacia una inteligencia ética para convivir, que engloba la inteligencia social, la inteligencia solidaria y la inteligencia emocional (Martin, 2011).
- Parte central del proceso educativo y como tal debe trabajarse para construir relaciones de intercambio y reciprocidad que permitan una vivencia educativa estructurada sobre la base del diálogo, del sentimiento de pertenencia y de justicia y de respeto entre sus integrantes. Las normas suelen percibirse como abstracción o generalización lejana a la vida cotidiana. Resulta imprescindible reflexionar sobre las

mismas como clave de la vida social y como herramienta de construcción del vínculo (Administración Nacional de Educación Pública, 2012).

- La regulación de la convivencia en los centros escolares depende del desarrollo de una política cultural que fomente valores de justicia, participación, respeto y consenso, defendidos por todos los miembros de la comunidad educativa (Rodríguez, 2006).

- A través de ella los niños y niñas adquirieran los patrones básicos de relación: la identidad, el apego, el autocontrol, la cooperación, la solidaridad, la aceptación, la afiliación, la amistad, la apropiación de la cultura propia, la diversificación y la socialización como uno de los aspectos fundamentales que exige la sociedad a la educación (Correa, 2008).

- Implica sincronizar las diferentes maneras de pensar, de sentir, de decir y de actuar con tolerancia, para que en el espacio y tiempo que comparten las personas potencien tanto la armonía del grupo como el progreso individual, logrando un impacto positivo en su salud y en la búsqueda de una cultura de paz (Ministerio de Salud, 2013).

Así de las aportaciones de los teóricos anteriores podemos definir a la convivencia saludable como:

La convivencia dirigida por los valores de respeto, justicia y tolerancia que permitan una integración de la diversidad de pensamiento y acción de las personas. Haciendo uso de las normas de convivencia y la comunicación para la resolución de conflictos. Fomentando un sentido de pertenencia ante el grupo o sociedad, la formación de relaciones basadas en la reciprocidad y cooperación y un progreso en lo colectivo e individual.

Para el presente estudio se entenderá por convivencia escolar saludable al proceso de cultura relacional educativa potenciador del desarrollo personal e interpersonal en

espacios inclusivos, que facilita aprendizajes contruidos para la regulación del comportamiento y la salud mental.

La convivencia escolar saludable como actividad de desarrollo

Diversos teóricos como Cava, Buelga, Musitu, y Murgui (2010); Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago (2011); Espinoza, Márquez, Rodríguez y Silva (2016) han realizado estudios con niños y adolescentes que han experimentado acoso, violencia o ambientes escolares disfuncionales y han mostrado afectación en el rendimiento académico, además de la presencia de comportamientos desadaptativos o trastornos mentales en el futuro de los sujetos estudiados. Estudios actuales mencionan que la convivencia saludable genera en los escolares grandes beneficios y en gran medida favorece al aprendizaje de aspectos cognitivos y afectivos que repercuten en la salud mental del momento de desarrollo y estabilidad para el comportamiento futuro (Galindo, Romero y Hernández, 2013; Justicia- Arráez, Pichardo y Justicia, 2015; Quintero-Corzo, Munévar-Molina y Munévar-Quintero, 2015; Triviño, 2013) .

Al profundizar en el plano de la convivencia escolar como forma de actividad importante socializadora y generadora de desarrollo en los implicados en el ámbito escolar, están asociados a la forma en que usan las normas, valores, estilos de comunicación, forma en que dan solución a sus conflictos entre otras, expresados a través de las problemáticas que serán las unidades de análisis en el presente estudio en el ámbito de la convivencia como son conductas disruptivas, problemas de disciplinas, violencia física y vandalismo como acciones conductuales expresados en sus representaciones pictóricas y narrativas.

Dentro de los constructos que con más frecuencia se asocian para promover una convivencia escolar saludable en las escuelas son: respeto, justicia, tolerancia, comunicación, normas, cooperación, la reciprocidad y el sentido de pertenencia que a continuación se detallaran.

Respeto

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (2002) lo define como una consideración especial hacia personas o cosas en razón de reconocimiento de sus cualidades, superioridad, mérito o valor. Es además tolerancia o actitud abierta hacia posturas u opiniones diferentes a las propias. En educación, este término se utiliza frecuentemente a propósito de la relación educativa; por ej., cuando se habla de respeto a la originalidad del alumno y singularidad del alumno o de respeto al profesor por parte de los alumnos. Llanes (2001) lo asocia a la forma de aceptar a otros, así como sus valores, creencias, costumbres distintas a las de uno mismo y de esta manera es que logrará convivir como persona de diferentes características para Triviño (2013) es el valor fundamental para la formación y constancia de las relaciones de convivencia y comunicación eficaz y es además pilar para la construcción de la confianza en la comunidad o grupo, afirma que es sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad de otros, significa poder intercambiar opiniones respetando las ideas de otros.

Justicia

Se refiere a un balance apropiado entre reclamos competitivos y a principios que asignan derechos y obligaciones y definen una división apropiada de las ventajas sociales (Rawls, 1997). El Diccionario Filosófico (2001) lo define como el principio fundamental de la moralidad, entendida como la aplicación escrupulosa de las normas que regulan las relaciones de los individuos o grupos de individuos en cuanto partes del todo social: de donde se deduce que la aplicación de la justicia en el sentido moral, puede conducir a situaciones injustas desde el punto de vista de otras morales. Pueden llegar a ser actos morales que aun siendo muy poco éticos están orientados a eliminar a un individuo dado de un puesto social (lesionando sus intereses y aun poniendo en peligro su subsistencia), si sólo de este modo, es decir, «poniéndole en su lugar», se hace justicia a este individuo y a la sociedad que lo alberga.

Para construir una sociedad más justa es necesario que los alumnos conozcan sus elementos y tengan competencias y capacidades para modificar la situación, pero también mediante una escuela justa. Una escuela que trabaje para la Justicia Social debe, a la par, trabajar en Justicia Social y desde la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Las propias instituciones educativas transmiten la necesidad de enseñar sobre justicia social pues la escuela ha de preparar al alumnado para que enfrente e integre conceptos y hechos más amplios y con mayores posibilidades de generar una convivencia armónica entre sociedades (Mateos, Bejarano y Moreno, 2014).

Tolerancia

De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2002) tolerancia cuenta con dos acepciones; una psicológica, y se refiere a las actitudes y conductas de flexibilidad y autocontrol como respuesta a estímulos que contradicen, se oponen o incluso violentan el sistema de valores, creencias, opiniones, etc., de un individuo. Otra acepción se refiere al plano de lo social y hace referencia al margen o límites de aceptación de conductas y actitudes que una sociedad permite a sus miembros: p. ej., tolerancia religiosa, t. política, etc. Este valor que está a prueba en la sociedad actual, con la diversidad tan generalizada hasta ahora. Podría decirse que este valor en específico toma fuerza en la década de los 60's con los movimientos de liberación femenil, la homosexualidad con mayor presencia en las calles y las constantes movilizaciones en pro de un cambio social. La tendencia lógica de la tolerancia es que a mayor diversidad mayor debería ser la capacidad de tolerar. Sin embargo pareciera que nos encontramos con un sentido opuesto. Ya que la reciente diversidad es sometida a una imposición que la dirige de nuevo a una homogeneidad. Una negativa a la pluralidad llamada intolerancia es el muro al que un mundo caracterizado por la diversidad de esencias, pensamientos, actitudes y preferencias se enfrenta.

Significa respetar y defender el derecho a la libre expresión de las opiniones y modos de vida, respetuosos con los derechos humanos, aunque no sean compartidos con nosotros. Más aún implica la aceptación y acogida del *otro diferente*, con sus creencias, práctica y pautas culturales (...). Tolerar es una acción que, primariamente, está dirigida a la persona; y sólo en segundo lugar, a las ideas, creencias y modos de vida (...). Tolerar no es hacer a alguien una concesión gratuita, sino manifestar nuestro reconocimiento de su dignidad, de su radical alteridad y diversidad, que le viene dado no por concesión nuestra, sino por su condición de persona (Ortega y Mínguez, 2001, p. 75). Triviño (2013) refiere a la naturaleza del individuo que reside en la individualidad y constantemente se señala la idea de que toda persona es diferente a las demás en uno u otro sentido es necesario aceptar a los demás tal como ellos son, no pretender cambiarlos para que sean iguales a nosotros esto es de lo que va la tolerancia.

La Declaración de Principios sobre la Tolerancia fue adoptada en París en 1995 por los Estados Miembros de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Un año más tarde, la Asamblea General de las Naciones Unidas invitó a todos los Estados miembros de la ONU a utilizar la declaración de principios a nivel nacional. La Declaración de Principios describe así la tolerancia:

1.1 La tolerancia es el respeto, la aceptación y el aprecio de la riqueza infinita de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la apertura de ideas, la comunicación y la libertad de conciencia. La tolerancia es la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino una obligación política. La tolerancia es la virtud que hace posible la paz y que contribuye a la sustitución de la cultura de guerra por la cultura de paz.

1.2 La tolerancia no es concesión, condescendencia ni indulgencia. Ante todo, la tolerancia es el reconocimiento de los derechos humanos universales y de las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para

justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

1.3 La tolerancia es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo, la democracia y el estado de derecho. En torno a ella se articulan las normas afirmadas por el conjunto de los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

1.4 Practicar la tolerancia no significa renunciar a las convicciones personales ni atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherir a sus convicciones individuales y aceptar que los demás adhieran a las suyas propias. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son.

Gimeno (2002 en Triviño, 2013) refiere la existencia de factores que impiden crear un clima de tolerancia como lo es la violencia, la intolerancia política, económica, religiosa y el racismo, solo por mencionar algunos. Todos ellos basados en la nula aceptación de la diferencia del otro, considera que las manifestaciones de la tolerancia aproximan a los otros lo que se traduce en comprender al que es distinto de nosotros, aceptarlo como ser diferente, acercarse a los demás con el fin de conocerlos y aprender de ellos, la comprensión frente a las opiniones contrarias en las relaciones interpersonales, costumbres o prácticas de los demás así sean diferentes a las nuestras, la apertura hacia las razones y teorías distintas a las propias, criticar las ideas sin aniquilar al disidente, ser flexible.

Comunicación

De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2002) en sentido lato la comunicación puede tomarse como formulación de un principio universal de interrelación a múltiples niveles: biológico, psicológico, sociológico, cosmológico, tecnológico, escatológico, etc. Dentro de un contexto general, pero más restringido,

suele ceñirse al ámbito de la existencia humana en sus diversas conexiones con la realidad circundante, así como a las distintas actividades que con ella se mantienen. Esta generalización del término puede considerarse como un resultado del inusitado desarrollo experimentado en el siglo XX dentro del campo de los transmisores y de las ciencias a él vinculadas. Todo lo cual ha convertido al dominio de la comunicación en un complejo e interdisciplinar de crucial interés desde las coordenadas científicas y tecnológicas más dispares.

Otra definición de comunicación indica que es la trasmisión de una señal o mensaje cognitivamente significativo, esto es, que incluye un conocimiento, como datos, conjeturas, preguntas, instrucciones y mandatos. Cuando dos o más cosas se comunican, sea en una única dirección o bien recíprocamente, constituyen un sistema de comunicación. Dicho de modo más preciso, un sistema de comunicación puede caracterizarse como un sistema concreto (material) compuesto de animales de la misma especie o de especies diferentes, así como también cosas inertes, en algún entorno (natural o social) , y cuya estructura incluye señales de uno más tipos –visuales, acústicas, electromagnéticas, químicas, etc. la programación de señales está típicamente sometida a distorsiones debido a los cambios incontrolados (con frecuencia, aleatorios) que se producen en el canal de comunicación (Diccionario de filosofía, 2001).

Dentro de la comunicación nos encontramos dos polos: el de la recepción que hace referencia a la comprensión y el de la emisión referida a expresar. Comprender es escuchar, pero más que eso es, entender, empatizar, interesarse por el otro y aún más, es también ponerse en su lugar. Expresar consiste en responder poniendo límites, y no permitir abusos o malos tratos como supone la respuesta pasiva o reaccionar violentamente como es en el caso de la respuesta agresiva (Lapponi, 2000). Es necesario generar en los alumnos habilidades de escuchar a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las

situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influidas por la información recibida de los otros (Pérez Pérez, 1999).

Es necesario que exista como menciona Barila y Fabbri (2012) una forma de comunicación en que los interlocutores estén dispuestos a revisar sus creencias fundamentales –su cultura- es de gran importancia para la educación en general, y la educación moral en particular, en una época que requiere y demanda una cooperación intercultural sin precedentes, con el fin de asegurar la convivencia y la supervivencia de la especie en el planeta.

Normas

Atendiendo a la acepción latina del vocablo (norma=reglas; modelo, medida, mandato, principio rector) cabe prestar atención para fines de este estudio su significado de acuerdo a norma como regla. La norma es pues la regla que dirige la conducta, y que se halla presente donde quiera que el pensamiento, el lenguaje o el obrar humano se ordenan legalmente. La norma es la regla para la acción de subordinar el pensamiento, la construcción del lenguaje o la praxis a un esquema de ordenación, que trasciende la arbitrariedad de pensar, desear y hacer subjetivos. Podemos, pues, hablar de normas lógicas (que determinan la forma consecuente y libre de contradicción), científicas (constituye el marco posible para un sistema de enunciados verificables sobre un determinado ámbito de objetos), técnicas (contienen indicaciones, fundadas pragmáticamente para el dominio de la naturaleza y la sociedad) y prácticas (principios jurídicos, religiosos o morales que incitan al seguimiento de fines o a ejecutar acciones) (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2002).

“Las normas son principio sociales que regulan la acción de los individuos en el interior de un sistema, indicando qué acciones son deseables y cuáles no en cada papel y situación concretas” (Marín-Baro, 1983, p. 312). *“Reglas para la conducta*

aceptada y esperada. Las normas prescriben la conducta 'apropiada'. (En un sentido diferente de la palabra, las normas también describen lo que la mayoría de los demás hace- lo que es normal.)" (Myers, 1995, p. 190). En el medio escolar, las normas regulan la conducta y hacen previsibles las relaciones humanas, contribuyendo a la formación de la personalidad de los sujetos. Los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo en general, y del aula en concreto, y que les ayude a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo (Pérez Pérez, 1999).

Las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma supone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que se deriva, y al que se puede acudir para dar razón de ella. Las normas no son valores en sí mismas, pero constituyen una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos (Puig, 1993). Las normas suelen percibirse como abstracción o generalización lejana a la vida cotidiana. Resulta imprescindible reflexionar sobre las mismas como clave de la vida social y como herramienta de construcción del vínculo (Administración Nacional de Educación Pública, 2012). El aprendizaje de normas se ha planteado tradicionalmente desde el punto de vista del "control" del comportamiento de los alumnos, de forma que no se produjesen conductas disruptivas o antisociales en el aula (Pérez Pérez, 1999).

Cooperación

Por definición, cooperación implica la acción de hacer u obrar con otro u otros para lograr un fin común (Chávez y del Carmen, 2003). Johnson, Johnson y Holubec (1999) afirman que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El

aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Pérez Pérez (1999) menciona que en los modelos cooperativos, los alumnos participan y colaboran con sus compañeros en las actividades que se realizan, pues tienen conciencia de pertenecer a un grupo de trabajo y persiguen la consecución de unas metas comunes.

Colaboración y ayuda son sinónimos de cooperación, los individuos no actúan aisladamente sino a través de interacciones con aquellos que lo rodean y entre más cooperación exista más rendimiento se obtendrá. La cooperación es un valor que se aprende y es adquirido al evolucionar de los sujetos; aquí radica la importancia de fomentar constantemente este valor en el salón de clases, ya que con el aprendizaje y la práctica de un desarrollo psicosocial óptimo en edades tempranas posibilita que este y otros valores queden impregnados en los niños y las niñas al iniciar su desarrollo perdurando para siempre (Cerrato, 2009).

Es también la capacidad de colaborar, de establecer objetivos comunes y realizarlos. Cuando el estímulo no es la lucha individual o de un grupo en relación con otros sino cuando el esfuerzo se consigue por la sobrevivencia o el progreso mediante el reparto equitativo de beneficios obtenidos con base en la capacidad de acuerdos, colaboración y respeto mutuo (Vinyamata, 2011). De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2002) la cooperación es la ayuda que se presta para la ejecución de una tarea determinada. Es una actividad coordinada de dos o más personas que persiguen un objetivo común. Como organización escolar didáctica la cooperación supone la participación de los elementos implicados en este proceso, no sólo en la planificación y programación de actividades, sino también en la realización y control de las mismas. Dentro del aula, los alumnos toman parte activa en la definición de objetivos y en los procedimientos para lograrlos; aunque, por supuesto, tal intervención ha de hacerse de un modo escalonado, teniendo en cuenta su maduración, y sin que el profesor renuncie a su papel de orientador y guía. La cooperación supone que la responsabilidad sea asumida por el grupo, pero no de

modo indiscriminado, sino mediante el escalonamiento adecuado de niveles de gestión y responsabilidad, ello requiere una división del trabajo y de las funciones dentro del grupo.

La cooperación aumenta sensiblemente la motivación, ya que el nivel de compromiso se acrecienta en la medida en que los individuos se sienten más responsables de las acciones que habrán de llevar a cabo ellos mismo. Otro de los efectos que produce la cooperación en el ámbito escolar es el mejoramiento de la intercomunicación, al ofrecer a todos la oportunidad de plantear libremente sus proyectos y los modos de realizarlo. Mejora, también, el clima de las clases y la disciplina interna, reduciendo las tensiones entre los miembros del grupo. Todo ello redundando en una mayor cohesión e incluso, en un aumento de rendimiento, tanto en cantidad como en calidad. Freinet centra la cooperación en torno a los trabajos de imprenta (Diccionario de Ciencias de la Educación, 2002).

Reciprocidad

La noción de reciprocidad equivale a la noción de correspondencia mutua (que puede ser correspondencia mutua de términos, conceptos, proposiciones, cosas, personas, etc.). Tal correspondencia mutua equivale a una comunidad, término mediante el cual se designan asimismo la reciprocidad, especialmente se trata de reciprocidad de acción. Son aquellos intercambios entre individuos o grupos sociales que conllevan la obligación de beneficiar en el futuro a aquellos que nos han beneficiado primero (o un sentimiento de gratitud si la reparación no es posible) (Molina y Alayo, 2002). Las relaciones de colaboración entre iguales generan la moral autónoma basada en el respeto mutuo y la reciprocidad. Las reglas surgen de la elaboración cooperativa y el intercambio, con base en el diálogo. Cuando el sujeto se hace cargo de sus propias opciones (...) es capaz de argumentar desde sus razones, escuchar las diferentes, buscar el consenso, los proyectos comunes y una convivencia justa (Barila y Fabbri, 2012).

Sentido de pertenencia

Es considerado como un elemento de la convivencia saludable y tomando como referente para la creación de los indicadores del mismo Clarke y López (2011) lo analizan como una categoría psicosocial más general, consideran que los individuos y los grupos se reconocen mediante una determinada identidad, lo que conlleva una disposición de lealtad profunda, así como la asunción de obligaciones para con el grupo. La pertenencia es fundamental para que se desarrollen procesos de cooperación social, para que las sociedades puedan resistir las tendencias a la fragmentación y para afianzar la inclusión y cohesión sociales. El sentido de pertenencia también es esencial para el bienestar de las personas y su integración social; la realización individual y el desarrollo de identidades compartidas suponen la vinculación entre los integrantes de la sociedad de una manera que promueva la lealtad grupal y fomente el respeto por la diversidad y la no discriminación (Berman y Phillips, 2004).

Tomando en cuenta esta definición es preciso mencionar que las aulas y todos aquellos espacios pertenecientes a la escuela son escenarios donde es necesaria la cooperación para llevar a cabo de manera satisfactoria las tareas, es decir, un compartir de las responsabilidades que implica el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan curricular. Además de lo ya mencionado se puede agregar que, si se logra un sentido de pertenencia compartido entre las niñas y niños quienes conviven a diario en los espacios escolares, se conseguirá con esto un bienestar, este se verá reflejado en sus comportamientos y actitudes para con los miembros del grupo del cual se sienten parte.

Desde el punto de vista individual, el sentido de pertenencia tiene aspectos relacionales (interacciones), afectivos y cognitivos (valores, actitudes, identidades, percepciones, sentimientos), todos ellos estrechamente vinculados (CEPAL y EUROSOCIAL, 2007 p.79).

Una vez aportadas algunas de las definiciones existentes de cada uno de los componentes de la Convivencia Saludable resulta necesario reflexionar acerca de cómo estos contribuyen a que se genere este tipo de convivencia. Es preciso considerar al respecto como la base de todas aquellas interacciones que hace el niño y la niña con el otro, puesto que si este elemento está presente las diferencias no aparecen. Aunado al respeto se encuentra la tolerancia, esta permite respetar las diferencias de ser y actuar de los demás. Las normas son el elemento que permitirá regular esas interacciones, mismas que sirven a los infantes mediar sus conductas, y el cumplimiento de las normas será sinónimo de justicia. Tomando en cuenta que la convivencia se lleva a cabo a diario en un salón de clases, vienen a resaltar la cooperación, la reciprocidad y sobre todo el sentido de pertenencia, ya que estos harán que las actividades diarias que el maestro (a) dirija, se realicen con gusto y resulten benéficas para cada uno de los miembros del grupo.

Expresiones comportamentales que impiden la convivencia escolar saludable como unidades de análisis integradoras

Es posible detectar algunas expresiones de comportamientos inapropiados para que se genere una convivencia escolar saludable en los centros escolares tales como Conductas disruptivas (Martins, 2005; Pino y García, 2007; Todras, 2007; Volpe y Briesch, 2012; Powers & Bierman, 2013; Sulbarán y León, 2014; Marchesi, 2014) Indisciplina (Calvo, García & Marrero, 2005; Mattos, 2007 en Méndez, 2015; Varona, 2008; American Psychiatric Association, 2013) Vandalismo (Maldonado 2004; Guzmán, 2010) Violencia física (Martínez-Otero, 2001; Cornella y Llusent, 2003; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), la mayoría de estas impiden que se lleve a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como mejora del comportamiento teniendo en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos y desarrollo de habilidades sociales y prosociales. A continuación se presentan las conductas que impiden la convivencia saludable según Moreno y Torrego (1999), se describe aquí cada una de ellas y se hace mención de los estudios que se han hecho con cada una de ellas.

Conductas disruptivas

Las conductas disruptivas suelen ser hechos violentos en los que tienen lugar la agresión a un profesor o algún suceso similar entre alumnos (Pino y García, 2007) estas conductas poco a poco van incidiendo en el papel del docente (Martins, 2005). Moreno y Torrego (1999), refieren a las acciones de baja intensidad que irrumpen en el ritmo de las clases. Las disrupciones tienen como protagonista a los alumnos molestos, que, con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza- aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa.

La disrupción en el aula se refiere a comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesor o la profesora impartir su clase, y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento (por ejemplo, hablar o levantarse del asiento cuando no se debe) (Volpe y Briesch, 2012). Sulbarán y León (2014) afirman que están asociadas a factores relacionados con el entorno del estudiante, componentes socio-demográficos; elementos socio-pedagógicos referidos a estilos de enseñanza, características personales del estudiante y características personales del profesor, y factores sociales y factores familiares (...) desestabilizan los procesos de enseñanza (...) son conductas inapropiadas y violentas que retan a la autoridad del docente, obligándole a emplear más tiempo en el control y en el orden, interfiere gravemente con el aprendizaje del resto de los estudiantes del aula.

Powers & Bierman (2013) Evalúan el impacto de las relaciones con los compañeros sobre el comportamiento agresivo-disruptivo en la Escuela Primaria Temprana, indicaron que en el aula aumenta los niveles de comportamiento agresivo pues las interrupciones estaban asociadas con las relaciones entre pares proximales, incluyendo una mayor probabilidad de tener amigos agresivos y menores niveles de desagrado de pares de los niños agresivos que interrumpen, reconocen la influencia de los compañeros en el comportamiento agresivo-disruptivo en la escuela primaria y su naturaleza multifacética. Destacan la importancia de la ecología del aula y las

relaciones entre pares proximales en la socialización de la conducta agresiva-perturbadora.

García-Ramírez (2015) afirman que los perfiles de creatividad de los jóvenes con presencia de trastornos de conductas disruptivas resultan ser bajos e influyen en sus procesos cognitivos para percibir y entender las relaciones interpersonales en la sociedad. Los resultados que obtuvieron mostraron la existencia de una diferencia significativa entre los resultados del grupo control y el experimental en los perfiles de creatividad. Paiva y Figueroa (2014) plantean que para definir conceptualmente la conducta problemática, la literatura especializada utiliza de manera intercambiable este término por otros, tales como, comportamiento desafiante [challenge behavior] o conductas disruptivas.

Marchesi (2014) fundamenta que los alumnos con retrasos en sus aprendizajes pueden desanimar a los docentes por la lentitud de su progreso académico, y los alumnos desmotivados los cuestionan por su falta de interés en las tareas escolares y su resistencia a esforzarse; en el caso de los alumnos con conducta disruptiva además de que no aprenden, no dejan que sus compañeros lo hagan haciendo de la clase una lucha constante. Sanders y Hendry desde 1997 aseveraban que este tipo de alumno entorpece el orden y la disciplina en la escuela, y agrega Marchesi la influencia sobre el bienestar educativo de los alumnos escolarizados lo que pone a prueba la preparación y el equilibrio personal del profesor. Dichos autores relacionan la violencia de la escuela con la violencia social pues cada vez se hace más visible, en encuestas realizadas profesores se les pidió seleccionar el tema de su mayor preocupación, resultado ser la violencia de la sociedad el primer lugar. Concluye dicho autor que no hay que dejar de lado los conflictos actuales sobre la democratización de las instituciones, a la permisibilidad en las familias y el consumismo fácil, y otras en cambio han estado presentes siempre como lo es maltrato entre iguales y se es consciente de sus efectos negativos.

Todras (2007) afirma que los comportamientos disruptivos resultan inapropiados para el contexto del salón de clase, tienen su génesis en la desatención que hacen los docentes sobre los alumnos y por otra parte la falta de motivación generada desde esta incapacidad de interacción maestro alumno. Las definiciones antes planteadas de las conductas disruptivas que se dan en el salón de clases puede y tiene génesis multifactorial que recorren desde el cronosistema hasta el microsistema según plantea Bronfermerner (1987), por tal razón la conducta pueda ser adecuada o inadecuada para una situación en particular y no para otra, de acuerdo al contexto sociocultural que constituye marco de referencia de observación, integración y análisis de datos.

Indisciplina

A veces se producen desórdenes de la vida en las aulas, que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de conocimientos de la autoridad del profesor, etc. en ocasiones, incluso, se llega al desafío, a la amenaza y a la agresión del alumno hacia el profesor, o de este hacia aquel. Tales problemas de indisciplina suponen un grado de conflicto mayor que el que provocan las conductas disruptivas (Moreno y Torrego, 1999).

Mattos (2007 en Méndez, 2015) menciona que la a indisciplina es también considerada como todas las acciones, palabras, actitudes, gestos y reacciones que contrarían las normas disciplinarias vigentes en un centro de enseñanza, o que representan atentados contra la moral, la autoridad, el orden, el espíritu y las tradiciones de la institución.

American Psychiatric Association (2013) describe que existen dos tipos de indisciplina, la convencional y la instruccional. La indisciplina convencional se refiere a la conducta que no se ajusta a las normas y costumbres de una sociedad determinada, se concibe como el incumplimiento de las normas, reglas y mandatos establecidos por la sociedad. Está vinculada al comportamiento, la conducta y la actitud que asumen tanto el individuo como los grupos sociales ya sea frente a un

reto, tarea, problema, necesidad o motivación, con manifestación pública e implicación para la sociedad. Varona (2008), al referirse a este tipo de indisciplina la considera como prototipo con respecto al cual cada miembro de la sociedad se contempla a sí mismo, se compara con los demás, estructura las características de cómo proceder y se autoevalúa.

La indisciplina instruccional, según la APA es el incumplimiento de normas de comportamiento de un grupo, pero en este caso se centra únicamente en el marco de la educación formal, se deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula. Calvo, García & Marrero (2005) refieren que se trata de comportamientos desadaptados porque imposibilitan o dificultan el aprendizaje, describen conductas contrarias a las normas del entorno educativo, que rigen tanto la convivencia como las acciones orientadas al buen aprovechamiento en la escuela. Las manifestaciones de la indisciplina instruccional impiden el correcto funcionamiento del aula y, en consecuencia, dificultan el proceso de enseñanza y contribuyen a disminuir los resultados de aprendizaje. Dichos autores clasifican la indisciplina teniendo en cuenta a quien van dirigidas:

Dirigidas a las normas: Llegar tarde, faltar a clases, deteriorar el material, desordenar el mobiliario, comer en clases, vestirse con indumentaria estrafalaria, ocasionar ruidos, gritos y faltar al orden a la salidas y entradas a clases.

Dirigidas a la tarea: No traer deberes, rehusarse llevar a cabo las tareas en clase, proferir comentarios vejatorios, mostrar poco interés, pasividad e inactividad, preguntar insistentemente con el ánimo de retrasar o interrumpir.

Dirigidas al profesor: interrumpir mientras éste habla, no acatar sus órdenes, levantarse sin permiso del sitio y amenazar al maestro.

Dirigida a los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo y hacerle burla a los demás.

Vandalismo - daños materiales

Vandalismo y daños materiales. Son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas (Maldonado 2004). Una visita a algunos centros escolares nos permitiría ver el alcance del espíritu de destrucción que guía a algunos alumnos: mesas, cristales, paredes y armarios destrozados; grafitos obscenos, amenazantes o insultantes; quema de libros, etc. La espectacularidad o la expresividad de estas conductas explican en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores. En entornos ideologizados como sucede sobre todo en algunos grupos de adolescentes hábilmente manipulados, cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva (Moreno y Torrego, 1999). Se refiere a una serie de alumnos y alumnas se dedican a destrozarse los materiales e inmobiliario escolar, para conseguir de esta manera llamar la atención de todo el mundo, debido a la espectacularidad de sus actos (Guzmán, 2010). Se trata de la falta de cuidado y respeto hacia las cosas o hacia las personas (Rodríguez García, 2011). Destrucción de materiales (mesas, cristales, paredes y armarios), la escritura de palabras obscenas, amenazantes o insultantes, por ejemplo (Hernández Nodarse, 2008).

Violencia física

La violencia es la fuerza (proviene del latín *vis*=fuerza) ejercida contra una o varias personas. Estos comportamientos intencionales orientados a causar daño al prójimo admiten gradación. En lo escolar se hallan agresiones físicas a compañeros y docentes con diferentes grados de intensidad: robos, deterioros intencionados de material, insultos, burlas, amenazas etc. Estas son manifestaciones de violencia física o psicológica más frecuentes en los centros escolares (Martínez-Otero, 2001).

Violencia física. Aun siendo grave el deterioro que se produce contra el material, tiene más entidad la violencia que se ejerce contra las personas. A ese respecto, se ha detectado un alarmante incremento del porte de armas de todo tipo y de episodios

de extrema violencia en los centros escolares, que han llevado a tomar medidas drásticas (detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etc.) en las escuelas de algunos países (Moreno y Torrego ,1999).

En cuanto a los comportamientos violentos, para Cornella y Llusent (2003), éstos se refieren a los comportamientos que causan daño físico a humanos o animales, que suelen atentar contra la voluntad de la persona, en los que se emplean armas y amenazas físicas, y son indicadores de infracción o delito. Reconocen también como actos violentos, la discriminación intencionada hacia alguien, la anulación u opresión de la persona a través del lenguaje y la violencia simbólica a la que nos vemos sometidos institucionalmente.

La violencia física implica contacto material para producir el daño. Algunos estudios (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) distinguen una violencia física directa, en la que el contacto es directo sobre la víctima (por ejemplo, una pelea o un golpe), de una violencia física indirecta, en la que se causa el daño actuando sobre las pertenencias o el material de trabajo de la víctima (por ejemplo, robos, destrozos o esconder cosas).

Investigaciones y propuestas de Intervención existentes

El recorrido hecho a través de la literatura aporta el hallazgo de numerosas investigaciones e intervenciones que se han hecho en algunos centros escolares a nivel mundial y nacional para fomentar ambientes de Convivencia Saludable, a continuación se presentan algunas de las investigaciones existentes:

Un estudio realizado por Rodríguez, Sánchez y Cataño (2000) en Murcia, España llevaron a cabo un análisis y una valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico- culturales, la muestra corresponde a las aulas de 4º, 5º y 6º de primaria. La valoración de los niveles de integración y el conocimiento de la estructura de las relaciones sociales existentes en las aulas objeto de estudio fue

hecha mediante una prueba sociométrica. Este estudio tuvo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Los resultados obtenidos en este estudio muestran que existe un rechazo hacia las minorías étnicas (magrebíes y gitanos) por parte de los estudiados.

En estudio llevado a cabo por Pérez, Adrana, Leire y Garaigordobil (2011), se implementó un programa de educación para la convivencia, específicamente en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. El programa fue implementado durante tres años, la muestra inicial estaba constituida por 92 participantes al finalizar se contaba con 80; se utilizaron 5 instrumentos de evaluación: Batería de Socialización (Silva & Martorell, 1983), El test del dibujo de la figura humana (Koppitz, 1976), Cuestionario sociométrico: compañeros de juego y prosocial (Moreno, 1934/1972, Adaptación de Garaigordobil, 2004 a), Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2003b), escala de personalidad creadora (Garaigordobil, 2004 a). Los resultados que se obtuvieron revelaron que este tipo de programas estimula de forma significativa algunos aspectos del desarrollo socio-emocional y creativo de la infancia.

Ante la ausencia de estudios que aborden de forma estructural el fenómeno de la convivencia escolar Morueta y Vélez (2015) presentan un análisis complejo de la gestión de la convivencia en centros de educación secundaria. Se usó como marco de referencia el modelo de la European Foundation Quality Management (EFQM). La muestra la se compuso de un total de 46 centros educativos de Andalucía que pertenecen a la red "Escuela: Espacio de Paz". Como instrumento se utilizaron el cuestionario, aplicado a 46 coordinadores y 46 familiares, integrantes de las comisiones de convivencia escolar. Para el análisis recurrieron al uso de ecuaciones estructurales que permitió observar las relaciones de influencia entre factores. Los resultados confirmaron la validez del modelo EFQM para el análisis de la convivencia escolar insistiendo en la necesidad de replicar el estudio y de fortalecer la validez teórica del modelo.

En cuanto a las propuestas de intervención existentes, se presentan primero algunas más específicas y posteriormente algunas más generales.

Zurbano (1998) expone algunas ideas básicas para educar en la convivencia:

- Equilibrio entre autonomía y socialización. Estos son los dos pilares básicos que sostienen al niño y la niña, resulta preciso lograr un equilibrio entre estas dos, ya que la convivencia y la vida armónica con los otros no debe obstaculizar nuestra propia autonomía y personalidad.
- Conseguir una socialización creativa, tomando en cuenta a los otros niños y niñas como una experiencia gratificante en el logro de la autoafirmación.
- Los requisitos necesarios para hacer posibles la convivencia serían:
 - La pureza de la convivencia, esta debe ser plenamente libre sin poseer ni ser poseídos por alguien más, ya que esto provoca a pautas de comportamiento inadecuadas.
 - La integración social demanda restringir y consagrar los recursos propios a favor de la colectividad.
 - Aceptar las leyes, ejecutar nuestros derechos y practicar nuestras obligaciones, para la vida en sociedad.

Setién (2004) menciona algunas de las consideraciones a tomar en cuenta para enseñar a convivir:

- Educar para la convivencia además de útil al individuo para su vida en sociedad, debe ser para la construcción de una mejor sociedad.
- Ayudar a formar la crítica en los alumnos para que no puedan ser manipulados.
- Evitar basar la convivencia en lo que hoy en día domina a la sociedad, esto es la competitividad.
- Evitar el bloque de las buenas intenciones para salir del pensamiento de que siempre ha sido así y no existe la posibilidad de cambio.
- El cambio social se logra iniciando por cambiar nuestro propio entorno.

- Al revelar la dignidad del ser humano y su valor no puede separarse del amor, ya que este es cimiento de la solidaridad y la justicia social.
- La educación para la convivencia no debe quedarse en una mera teoría sino que por el contrario debe ir acompañada siempre de la práctica. El educador debe conciliar la experiencia personal y comunitaria de la convivencia.
- Los educandos deben de dejar de fomentar la competitividad, para el fomento del establecimiento de relaciones de cooperación e igualdad formulando objetivos comunes y trabajando proyectos comunes, esto servirá en el afrontamiento de conflictos en grupo, favoreciendo una nueva forma de convivencia. Para alcanzar este objetivo el primer paso es conocerse a sí mismo para posteriormente lograr la valoración de la persona que se encuentra al lado.

Del Rey y Ruíz (2001) en el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) trabajaron con el equipo de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad de Sevilla, donde se propuso un modelo para el abordaje de la formación al servicio del profesorado innovador que articule de forma concreta el principio de coherencia entre lo que se pide al alumnado y lo que piensa y valora el profesorado, sobre el mismo asunto. Se presentaron tres aportaciones a las investigaciones realizadas durante los últimos años. Primero, una breve descripción de los elementos básicos del modelo educativo de prevención de la violencia escolar llevado a cabo en el SAVE: educación en emociones, sentimientos y valores, trabajo en grupo cooperativo, gestión democrática de la convivencia, y programas específicos para trabajar con chicos directamente implicados en problemas de maltrato entre iguales. A continuación, se definió la propuesta de un modelo de formación del profesorado en el propio centro que incluyeron en este proyecto. Finalmente, se mostró la evaluación de las acciones desarrolladas por los profesores de cinco centros de Sevilla mediante las percepciones de 910 alumnos sobre su efectividad.

Muñoz, De Almeida y Justicia (2005) presentaron un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales que está integrado en dos proyectos de investigación europeos – el Proyecto TMR para el estudio de la naturaleza y prevención de los malos tratos entre iguales y el Proyecto Sócrates – desarrollado a través de la formación del profesorado y del alumnado de un centro de enseñanza secundaria. El programa tuvo como objetivo la mejora de las habilidades sociales de los miembros de la comunidad educativa, como medio para desarrollar relaciones interpersonales positivas, que se consideran básicas para la mejora del clima de convivencia. Mostraron los efectos que la mejora del clima de convivencia tiene sobre la incidencia de los malos tratos en el centro donde realizaron el estudio. Los resultados que obtuvieron señalan una mejora del clima de convivencia en el centro tras la implementación del programa y una reducción de la incidencia del maltrato entre iguales.

Existe una aportación hecha por Gairín, et al. (2014) donde recogen la visión de 46 especialistas de quince países iberoamericanos sobre las formas de entender y promover la convivencia escolar en los centros educativos de los distintos países. Sus aportaciones son un conjunto de descripciones, experiencias y valoraciones significativas y en relación al contexto considerado. Su orientación es organizativa, tomando en cuenta que una parte común de todas las aportaciones tiene que ver con las políticas de convivencia escolar, programas aplicados, aspectos organizativos a nivel de institución, experiencias significativas y retos para la mejora. Cubren así un nuevo propósito fundamental de la Red AGE, como es el de fomentar el intercambio de experiencias, la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa y la reflexión sobre la práctica de la gestión. La finalidad última es la de mejorar el funcionamiento de los centros educativos (y, a través de ellos, de los sistemas educativos), procurando sean de calidad y un instrumento para el cambio profesional y social.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

Concepción General del Estudio

Justificación

Es conveniente entender que la escuela hoy día tiene insuficiencias para educar la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales. Al respecto Álvarez y Campos (2015) plantean que no sólo se debe enseñar con base a contenidos de diversas materias, sino debe educarse en valores como el respeto y la tolerancia entre iguales, en un ambiente de paz y felicidad para los infantes.

La violencia escolar es un fenómeno que se vive cotidianamente en las escuelas, transita desde los docentes hasta los alumnos. El bullying se ha convertido en un severo problema en nuestro país. En 2014 según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el número de menores afectados por la violencia escolar aumentó en los últimos dos años 10 por ciento, al grado que 7 de cada 10 alumnos han sido víctimas de violencia y, aun cuando se carece de registros certeros, la ausencia de políticas para prevenir la violencia y el acoso escolar derivaron en bajo rendimiento y deserción, así como en un incremento de suicidio. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ubica a las escuelas mexicanas como las de mayor índice de acoso escolar entre la población estudiantil en el mundo.

El presente estudio beneficiará al sistema educativo público de México, sirve como referente para exponer el rezago educativo existente en escuelas de riesgo social. Estos temas favorecen a la regulación del comportamiento para el desarrollo infantil con el propósito de reconocer la importancia de articular los aprendizajes por competencias que promulga la reforma educativa con un trabajo psicopedagógico consciente y planeado de la Convivencia Escolar Saludable. Además de que resulta importante para disminuir la violencia y agresión escolar para crear climas que favorezcan al desarrollo infantil.

Es necesario sensibilizar a la sociedad del papel que desarrollan la familia, la escuela y la comunidad en el plano de la regulación del comportamiento para una Convivencia Saludable con el propósito de desarrollar relaciones sociales basadas en la educación para la democracia y la paz, al respecto Pérez (2015) afirma que el desarrollo humano se asienta en principios de justicia y equidad, donde el otro tiene un espacio importante y para ello se busca crear condiciones que tiendan a lograr una real igualdad de oportunidades.

El valor metodológico del presente estudio, es el uso de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) como procedimiento sistemático cualitativo (Glaser y Strauss, 1967) que en interjuego con datos cuantitativos, analiza las percepciones que poseen niños y niñas sobre la Convivencia Escolar. Otro procedimiento importante para estudios posteriores es la forma en que se determinan unidades de análisis a partir de las representaciones pictóricas-narrativas y su integración a los datos de un cuestionario para así elaborar teorías sustantivas de rango (de naturaleza local y sociocultural) que se puedan utilizar con facilidad docentes e investigadores.

El valor teórico del presente estudio se expresa a través del empleo del paradigma histórico cultural, tratando de hacer un recorrido desde los clásicos hasta los nuevos aportes realizados desde los discípulos de Vigotsky hasta los más actuales. Pocas investigaciones asociadas al uso del arte y la imaginación infantil han sido utilizadas para entender como el infante en su interacción dialéctica con sus medio y vivencias puede recrearlas a través de cuentos y dibujos que facilitan a la psicología elaborar supuestos metodológicos y unidades de análisis para una interpretación heurística de esos productos y realizar intervenciones psicoeducativas pertinentes para la convivencia escolar saludable.

Problema de investigación

A través de la exploración del contexto de estudio es posible conocer la realidad vivida por los niños y las niñas en las escuelas participantes y como resultado se denota la necesidad de esta investigación. Es posible detectar que en ambas escuelas se presentan serios problemas de convivencia – como aparece expresado en las bitácoras de los maestros(as): *“Carlitos rompe el cilindro de Diego y lo arroja al agua. Ha repetido insultos o se expresa con groserías”*; *“Natanael se fue suspendido por agredir a un alumno de 2º de la profesora Larisa. Ofendió a su compañera Betzabeht. Tiene una actitud negativa para el trabajo, se molesta si le digo que se ponga a trabajar argumentando y a la defensiva que no trae material para trabajar”*; *“Esteban. Le bajó los pantalones a su compañero Alfredo. Otro día “Volvió a bajar los pantalones.” “No trae uniforme y se presenta desalineado.” “Responde agresión a Alfredo”*; *“Jesús quiebra los lentes a Nadia por tomarlos sin pedir.”*; *“En clase un niño dijo una grosería (puta madre), durante la clase de Educación Física un niño le pegó a lan casi le tira sus lentes y otro niño oprimió el cuello de Edgar”*- otro suceso relevante son los incidentes que se presentan con madres y padres de familia que repercuten en las relaciones entre los alumnos –*“Citó a los papás de Max. Sólo se presenta la mamá”*.; *“Intervengo como mediadora en una riña entre dos mamás del grupo enfrente del estacionamiento escolar, posteriormente converso con cada una de ellas y les recomiendo no involucrar a sus hijos y resuelvan su conflicto legalmente sin repetir escena.”*; *“El abuelo de Hanna vino a recogerla en considerable estado de ebriedad en una motocicleta y sin protección”*; *“Miguel Ángel presenta marcas de rasguños en la cara considerado esto como un menor en estado de riesgo por maltrato físico en casa”*- Existen alumnos y alumnas que manifiestan problemas de conducta que impiden un correcto aprendizaje, algunas de ellas son las siguientes: distraerse en clases por platicar con compañeros, por ende no prestar atención a lo que el maestro(a) les enseña, no cumplir con tareas o no traer el material indispensable para trabajar en clase. Esto sin considerar las dificultades que presentan en la adquisición de la lectoescritura. Otras conductas que impiden el buen ambiente escolar son aquellas donde resultan agredidos verbal o físicamente,

esto es visible con los reportes que envían la institución a los padres de familia. Este tipo de conductas son alarmantes ya que pueden ser el inicio de interacciones violentas y pueden terminar en consecuencias lamentables. Una vez recapitulada la problemática que se presenta en los escenarios es necesario recalcar la importancia que tiene prevenir el surgimiento de futuras complicaciones que hagan del espacio escolar un espacio hostil e incómodo para sus miembros.

Pregunta general de investigación

¿Cuáles son las percepciones expresadas sobre Convivencia Escolar Saludable a través de representaciones pictóricas-narrativas en niños y niñas de escuelas ubicadas en zonas de riesgo social en Pachuca de Soto, Hidalgo?

Objetivo general

Estudiar las percepciones que tienen niños y niñas de escuelas ubicadas en zonas de riesgo social en Pachuca de Soto, Hidalgo a través de sus representaciones pictóricas-narrativas sobre Convivencia Escolar.

Tipo de estudio

Estudio exploratorio-descriptivo e interpretativo, pretende examinar las percepciones sobre convivencia escolar en infantes escolarizados, así como describir a través de las representaciones pictóricas y narrativas las problemáticas de dicho contexto. La perspectiva en la investigación cualitativa será basada en la Teoría Fundamentada.

Tipo de diseño

Diseño mixto con estatus dominante (CUALI) y de orden secuencial CUALI-cuanti (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). No experimental, transeccional y exploratorio-descriptivo-interpretativo.

Tipo de muestreo

Intencional y razonado. Los sujetos seleccionados niños y niñas de tercer grado, son informantes que dan cuenta de su visión de la realidad, serán líderes de opinión a

través de sus productos, y de acuerdo a su momento de desarrollo pudieran realizar a la vez cuentos y dibujos de sus vivencias (Olabuénaga, 1996). Este tipo de muestreo seleccionado favorece la consolidación de las unidades de análisis y sus dimensiones que dan solidez al presente en el presente estudio.

Recolección de datos

Opinático y teórico. El primero sirvió para recoger opiniones sobre ciertas categorías emanadas desde la teoría sobre convivencia escolar en niños de escuelas con riesgo social que estaban involucrados en Programa de la SEP de Escuelas Seguras. El segundo consistió en someter a expertos la técnica cualitativa DibCue y la rúbrica cuya experiencia y visión de la realidad en el tema le dan validéz a los mismos (Olabuénaga, 1996).

Procedimiento

Fase 1: Cualitativa-cuantitativa (con estatus dominante CUALI), con las siguientes etapas: diseño y piloteo de la técnica cualitativa denominada DibCue (Técnica narrativa integrativa del Dibujo y el Cuento infantil) con el objetivo de recabar los datos discursivos y representaciones pictóricas de la convivencia escolar, aplicación del DibCue a niños y niñas. Se aplicó cuestionario estructurado para determinar el conocimiento de las categorías de la convivencia escolar que planteaba la teoría y analizados a través de una rúbrica (ver [Anexo 1](#) continuación).

Fase 2: Cualitativa-cuantitativa análisis cualitativo basado en la Teoría fundamentada del DibCue. Integración de datos cualitativos con datos cuantitativos donde se realizó un análisis discursivo y pictográfico convertido en valores a través de la rúbrica de los constructos de convivencia saludable.

Esquema general de investigación

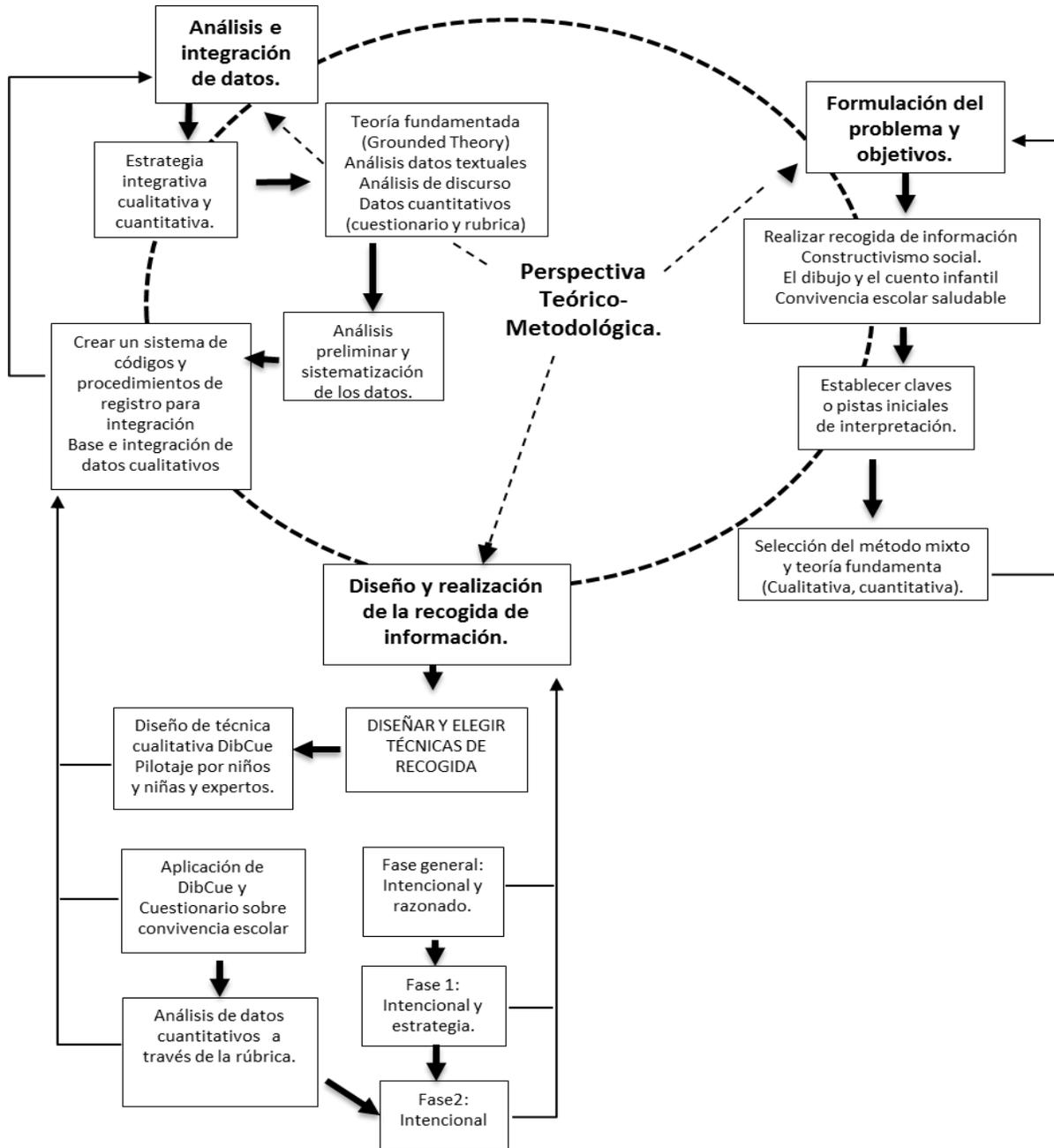


Figura 1. Esquema adaptado de “Diseño tipo “de una investigación cualitativa (Pla, 1999).

Descripción del esquema general de la investigación

La investigación se realizó siguiendo las siguientes etapas y fases:

Etapa 1. Formulación del problema y determinación de los objetivos. En esta etapa se realizaron entrevistas a profundidad (directivos, maestros), observación participante de los espacios escolares y se revisaron bitácoras de los maestros de ambas instituciones para la concreción del problema de investigación. Por las características sociodemográficas, la SEP del Estado de Hidalgo, ha catalogado a ambas instituciones educativas como escuelas de riesgo social. A partir de la recogida de la información brindada por cada contexto escolar, se realizó una profunda búsqueda para poder explicar las problemáticas de convivencia escolar. Se revisaron diferentes autores, donde se extraen diversas acepciones (convivencia sana, convivencia optima, convivencia positiva) sobre Convivencia Saludable y sus definiciones (Martin, 2011; Administración Nacional de Educación Pública, 2012; Rodríguez, 2006; Correa, 2008; Ministerio de salud, 2013). Posteriormente se analizaron y se hallaron puntos de convergencia en las diversas definiciones de Convivencia Escolar Saludable, estos sirvieron de referencia para establecer las 8 categorías que formaron parte del cuestionario y la construcción de la rúbrica como recurso cuantitativo ([Anexo 2](#)). Después del establecimiento de las categorías de la Convivencia Escolar Saludable se realizó una investigación sobre el dibujo y la creación literaria en edad escolar. Considerado el dibujo y la narración como actividades predilectas en edad infantil para conocer sus percepciones y vehículo que aporta información relevante de la vida interpsicológica e intrapsicológica de niños(as) en edad escolar. Se determina que constituye una herramienta útil para indagar sobre la forma en que perciben los infantes sus relaciones interpersonales, siguiendo la línea del enfoque sociocultural como perspectiva constructivista social, considerado pistas iniciales para la interpretación y análisis de datos. A partir de esta etapa se determina que la investigación seguirá una lógica mixta, con predominio del método cualitativo basado en la teoría fundamentada. Se diseñó y realizó la recogida de información, se analizan e integran datos.

En la siguiente tabla aparecen los criterios de rigor científico de la investigación. Estos muestran la aplicación precisa y científica de los métodos de investigación cualitativa y el tratamiento dado a la información recolectada en las dos escuelas sobre Convivencia Saludable.

Tabla 4.

Criterios de rigor en la investigación cualitativa.

Criterios de rigor en la investigación cualitativa		
Criterios	Características del criterio	Procedimientos
<p>Credibilidad</p> <p>Valor de la verdad/ autenticidad</p>	<p>Grado de proximidad entre el trabajo de investigación y el fenómeno observado (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1990; Cáceres, García, Pérez y San Fabián, 2008).</p>	<p>-El resultado fue reconocido como verídico por los participantes del estudio.</p> <p>- Se realizaron observaciones persistentes en el campo del fenómeno.</p> <p>- Se analizaron documentos de la escuela que consolidaron el problema de estudio.</p> <p>-Se realizó triangulación de teóricos, investigaciones recientes, del contexto de estudio con los resultados.</p>
<p>Transferibilidad</p> <p>Aplicabilidad</p>	<p>Los aportes de a investigación cualitativa son dignos de ser trasferidos a otros estudios (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985; Cáceres, García, Pérez y San Fabián, 2008).</p>	<p>-Existe una descripción a detalle del contexto de estudio y de los participantes.</p> <p>-Establecimiento de relación causal entre teoría y datos. Método comparativo contrastante donde se analizaron las causas a través de los productos cognitivos de los niños y las interacciones de los contextos familiares y comunitarios.</p> <p>-Se usaron códigos bien definidos buscando la relación del fenómeno con el contexto y relación de la teoría con los datos (Muestreo teórico)</p> <p>-Recolección minuciosa de datos y microanálisis de datos.</p>

Consistencia	No es posible hablar de estabilidad de los datos dentro de una investigación cualitativa pues es variante de acuerdo al investigador. La réplica exacta del estudio no es posible (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985; Cáceres, García, Pérez y San Fabián, 2008).	-Triangulación de decisiones por investigadores
Dependencia/ replicabilidad		-Sometimiento a criterio de expertos de técnicas cualitativas a emplear en el estudio -Descripción detallada del procedimiento en la recolección de datos, análisis e interpretación de los datos. -A medida que se visitaba el contexto sirvió para idear la técnica cualitativa y la recabación de los datos.
Confirmabilidad o reflexividad	Lo obtenido en esta investigación, a través del cuento y el dibujo, garantiza la veracidad de las descripciones hechas por los participantes (Guba, 1989; Guba y Lincoln, 1985; Cáceres, García, Pérez y San Fabián, 2008).	- Empleo de dos técnicas convertidas en un solo instrumento. (Empleo de una técnica haciendo uso de dos herramientas para la recolección de los datos: el cuento y el dibujo).
Neutralidad /objetividad		-Transcripciones de los cuentos. -Captura digital de los dibujos hechos por los participantes -Contrastación de los resultados con la literatura existente. -Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador.
Relevancia	Se lograran los objetivos planteados al inicio de la investigación y con ello se obtiene un conocimiento mayor del fenómeno de estudio (Guba y Lincoln, 1985).	-Fue posible la configuración de nuevos planteamientos teóricos. -Se llegó a comprender ampliamente el fenómeno. - Se corresponde la justificación con los resultados obtenidos.
Adecuación teórico-epistemológica	Corresponde adecuadamente el problema planteado en la investigación y las teorías existentes (De la Cuesta, 2008).	-Se contrasto la pregunta con los métodos, técnicas y supuestos teóricos, desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa buscando congruencia teórica y metodológica - Adecuación del diseño de investigación en el transcurso del proceso investigativo.

En la siguiente tabla se muestran los criterios éticos dentro del rigor científico de la investigación cualitativa, puesto que los niños y niñas participantes en esta investigación son tratados como sujetos y no como objetos de investigación, resulta preciso esclarecer cómo es que se obtuvo la información siguiendo los criterios.

Tabla 5.

Criterios éticos de la investigación cualitativa.

Criterios éticos de la investigación cualitativa	
Consentimiento informado (González Ávila, 2002; Lipson, 2003).	Se elaboró consentimiento informado que padres o tutores firmaron en acuerdo con el estudio, directivos y maestros estuvieron comprometidos en colaborar con la investigación e involucrarlos en el estudio. Se les dio a conocer sus derechos y responsabilidades a todos los involucrados.
Confidencialidad (González Ávila, 2002; Lipson, 2003).	Se cuidó la de la identidad de niños y niñas que participaron en el estudio, e incluso de la identidad de las escuelas.
Manejo de riesgos (González Ávila, 2002; Lipson, 2003).	Los participantes no corrieron riesgo alguno al ser parte de esta investigación, se respetaron los derechos de los infantes que participaron, tampoco el proceso y los datos sirvieron como fuente beneficios para terceros.
Observación participante (González Ávila, 2002; Lipson, 2003).	Los investigadores se insertaron en el contexto de estudio asumiendo su responsabilidad ética por los efectos y/o consecuencias posiblemente derivadas de la interacción que se estableció con los sujetos participantes del estudio.
Entrevistas (González Ávila, 2002; Lipson, 2003).	Se realizó una entrevista de manera escrita a los participantes sin provocar la alteración de sus respuestas.
Fotografías y DibCue	Se encuentran resguardados de manera confidencial, anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.

Descripción del contexto de estudio

Escuela primaria de turno Matutino

a. Plano del plantel educativo

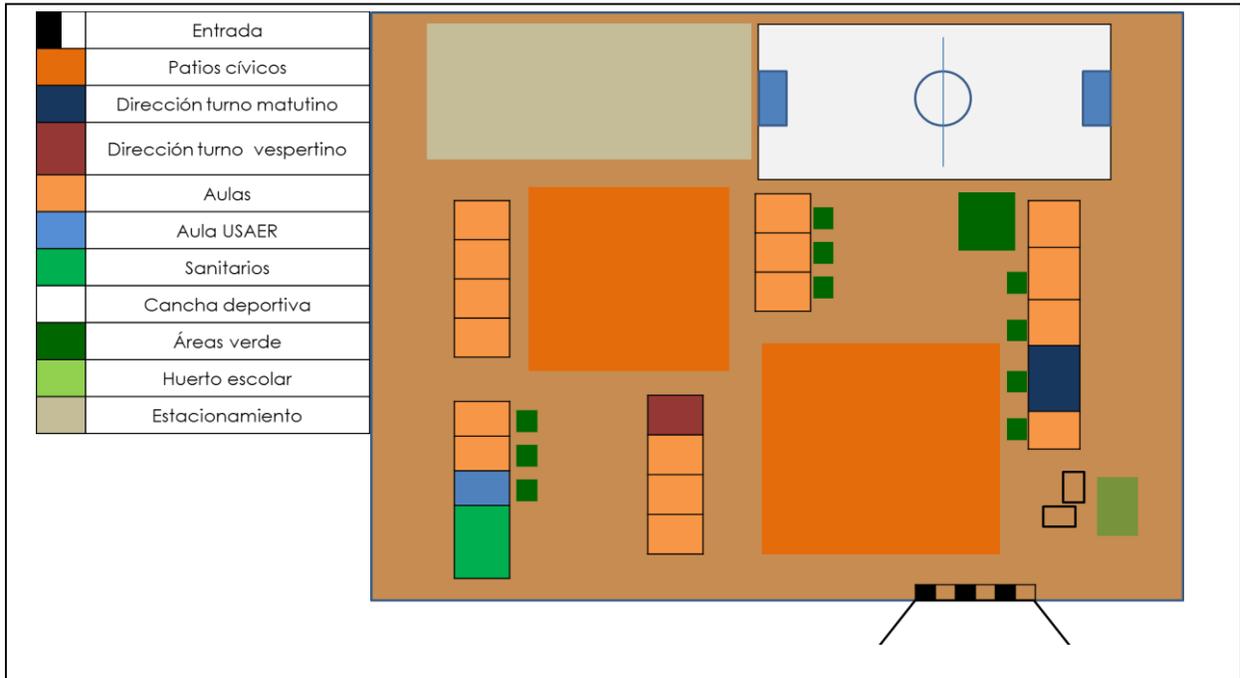


Figura 2. Plano de la escuela de turno matutino.

b. Infraestructura

La escuela primaria de turno matutino donde se llevó a cabo la recolección de la información está ubicada a $20^{\circ} 7' 9''$ Norte y $98^{\circ} 46' 10''$ Oeste, posee una superficie de 5,061 m² se encuentra integrada por 5 módulos con 16 aulas, 1 aula de USAER, 1 aula de medios con 30 computadoras, 1 biblioteca, 1 cooperativa; 1 cancha deportiva, para su uso existe un rol, 2 patios cívicos y áreas verdes, 14 jardineras y un huerto escolar donde se les enseña a los grupos de 2^o, a 2 grupos de 3^o grado y a 2 grupos de 1^o cómo cultivar, el cultivo de mini hortalizas en macetas para realizarlo en casa, hay 8 sanitarios de los cuales 4 son para mujeres y los otros 4 para hombres, 2 locales de la dirección, el primero está destinado para el turno Matutino y cuenta con una sala de juntas, el otro esta designado para el turno vespertino. La

institución cuenta con todos los servicios: agua, luz, drenaje, internet. Debido a todas estas características la escuela se denomina como urbana.

Al frente de la escuela se encuentran 2 locales comerciales establecido, uno es una papelería y otro es una tienda ropa; también existen pequeños puesto ambulantes en



los cuales los niños hacen compras durante el receso, para lo cual gritan a la señora para que les pase los productos por la reja. En los costados solo hay domicilios particulares y al igual que en la parte posterior, también existe un parque cerca.

Figura 3. Fotografía de la entrada de la escuela de turno matutino

Actualmente existen 16 grupos con un total de 559 alumnos, predominado la existencia de mujeres y un menor número de hombres. El número de grupos por grado es el siguiente:

Primer grado: 3 grupos de alumnos(as)

Segundo grado: 3 grupos de alumnos(as)

Tercer grado: 3 grupos de alumnos(as)

Cuarto grado: 2 grupos de alumnos(as)

Quinto grado: 3 grupos de alumnos (as)

Sexto grado: 2 grupos de alumnos (as)

El promedio de alumnos por grupo es de 35 alumnos(as).

c. Personal académico

El personal docente de esta institución cumple con el perfil deseado para el cumplimiento de su labor, cada uno de ellos está preparado para hacerse cargo de su grupo. La mayoría de la plantilla docente cuenta con Licenciatura y algunos con la Normal Básica.

Además de que cada final de mes se realiza el curso de actualización en la misma institución, donde se imparte por equipos de docentes, actualmente 13 de los 16 docentes se encuentran en un curso Anti- Bullying, otro de Convivencia para la paz y en un curso del uso de las TIC.

d. Servicios y programas educativos

Los servicios y programas educativos con los que cuenta esta institución son los asignados por la SEP, en este caso solo se especifica el plan de estudios del tercer grado de primaria, ya que los alumnos que fueron elegidos para participar en este estudio pertenecen a ese grado.

Tabla 6.

Plan de estudios de la escuela de turno matutino

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
La Entidad en donde Vivo	3	120
Ciencias Naturales	3	120
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

e. Población

La mayoría de los niños y niñas pertenecen a familias nucleares y de un 20 a 25 % pertenecen a familias uniparentales. El número de padres de familia es de 439 (están

incluidos padre y madre en el caso de las familias nucleares) a gran mayoría de los padres de familia laboran como empleados, un porcentaje entre 5 a 7% tienen niveles más altos de estudio, cuentan con carreras técnicas, hay madres enfermeras, por mencionar algunos ejemplos; y un 0.5% poseen Doctorado

f. Vinculación con los padres de familia y la comunidad

Se han llevado algunas actividades con los padres de familia que permiten el acercamiento y la participación activa dentro de la escuela, como parte de esta. En lo que va del curso se han implementado Talleres y conferencias tanto a nivel general como a nivel grupal. También hubo exposiciones y proyectos por parte de los padres, además de que se han realizado dos actividades Matrogimnasia, esta se realiza con las madres de familia y sus hijos, donde tienen la oportunidad de hacer diferentes tareas en conjunto. Otro evento que se tiene contemplado para este mes que transcurre (abril) es el festejo del día del niño, donde los papás están involucrados.

Referente los talleres impartidos para los padres de familia, uno de ellos fue para la Sensibilización en el cuidado de los hijos para la mejora de su aprovechamiento académico, dicho taller fue realizado por un especialista en la materia.

g. Designación de cargos directivos y obtención de plazas por los docentes

La designación de las plazas docentes está a cargo de directivos y maestros de la SEP y el SNTE, ellos son los que eligen quien estará a cargo de cada grado. Los criterios que se toman en cuenta para la designación del grupo a un maestro es primero la experiencia, su desempeño, el cumplimiento, la disciplina y finalmente los logros académicos. Es de destacar que aquellos que estén a cargo del primer grado de primaria deben de estar mayormente comprometidos con su labor docente, esto se debe a que son los responsables de establecer los cimientos de la educación en los niños a los que tengan en su clase, puesto que es su labor trabajar en la socialización y el fortalecimiento de la motricidad fina, además de que será en este curso donde los niños y las niñas empiezan a leer.

A partir de este año, 2015, existe la posibilidad de que aquella persona que se encuentre interesada en ejercer como maestro(a) pueda hacerlo al presentar su examen de oposición.

h. Funciones y descripción de los recursos humanos de la institución

En la tabla siguiente se observa los recursos humanos con los que cuenta la escuela y más adelante se describirá cual es la función de cada uno de ellos de acuerdo a su cargo.

Tabla 7.

Distribución de los recursos humanos de la escuela de turno matutino

Cargo	Número de personal
Director	1
Docentes de aula	16
Docentes de la asignatura de inglés	2
Docente de aula de medios	1
Maestro de educación física	1
Bibliotecaria	1
Intendentes	3
Administrativo	1
Psicólogas	2
Terapeuta del lenguaje	1

Director. Es el encargado de administrar, organizar y gestionar las actividades que se llevan a cabo dentro de la escuela.

Docentes de aula. Su tarea fundamental consiste en llevar a cabo el proceso Enseñanza- Aprendizaje de acuerdo con los planes y programas de estudio que le sean asignados.

Docentes de la asignatura de inglés. Son los docentes encargados de impartir la materia de inglés.

Docente de aula de medios. Esta persona tiene la tarea de enseñar a los niños la manipulación de la computadora de acuerdo al nivel donde se encuentran.

Maestro de educación física. Es el encargado de impartir la clase de educación física, entre las actividades que realiza es enseñar los distintos deportes.

Bibliotecaria. Tiene a su cargo el uso de los libros que están dentro de la biblioteca escolar.

Intendentes. Son las personas encargadas de mantener limpias las instalaciones de la escuela.

Administrativo. Aquella persona encargada de llevar en orden toda la documentación que se requiera en los diversos procesos que se requiera llevar a cabo en la institución.

Psicóloga. Son las encargadas de mejorar el rendimiento académico de los niños, atienden de manera especial a aquellos niños o niñas que presentan necesidades educativas especiales.

Terapeuta del lenguaje. Se encarga de trabajar con un niño que es sordo mudo para lo cual usa el lenguaje de señas.

i. Actividades en las que se destaca

Las actividades que destacan en lo que va del curso son las siguientes:

- A nivel escuela existe un actividad denominada “Adopta un árbol”, por grupo los niños y niñas eligieron un árbol al que se encargan de cuidar desde el mes de enero, hasta mayo se sabrá cuál fue el árbol mejor cuidado y el grupo encargado de ese árbol recibirá un premio.
- Participación de los alumnos de 4º grado en un evento de seguridad pública, donde se llevó a cabo la inauguración de instalaciones, estos alumnos realizaron entrevistas a los elementos de seguridad pública.
- La participación de los padres en un 80 a 85% en las micro y macro conferencias realizadas en los que va del curso escolar, el cual inicio en agosto de 2014.
- Una fundación bancaria presentó obras de teatro con títeres, otras con personajes reales con temas como: los valores, ahorro y cuidado de la energía, ecología. Dichas obras se presentan dependiendo de la edad de los niños.

j. Proyección estratégica institucional

En cuanto a las problemáticas que se presentan en la institución, principalmente los referentes a la violencia el programa que se implementa es el de Bullying Zero, en el cual se hace un comité de maestros titulares que poseen la función de coordinar a los demás miembros de la escuela en la prevención de este evento, existe para este proyecto una cuartilla juvenil integrada por 16 alumnos, los cuales tienen que vigilar que se cumpla la escases de bullying en la escuela, la participación de dichos alumnos es partir del 3 grado.

Escuela primaria de turno Vespertino

a. Plano de la escuela

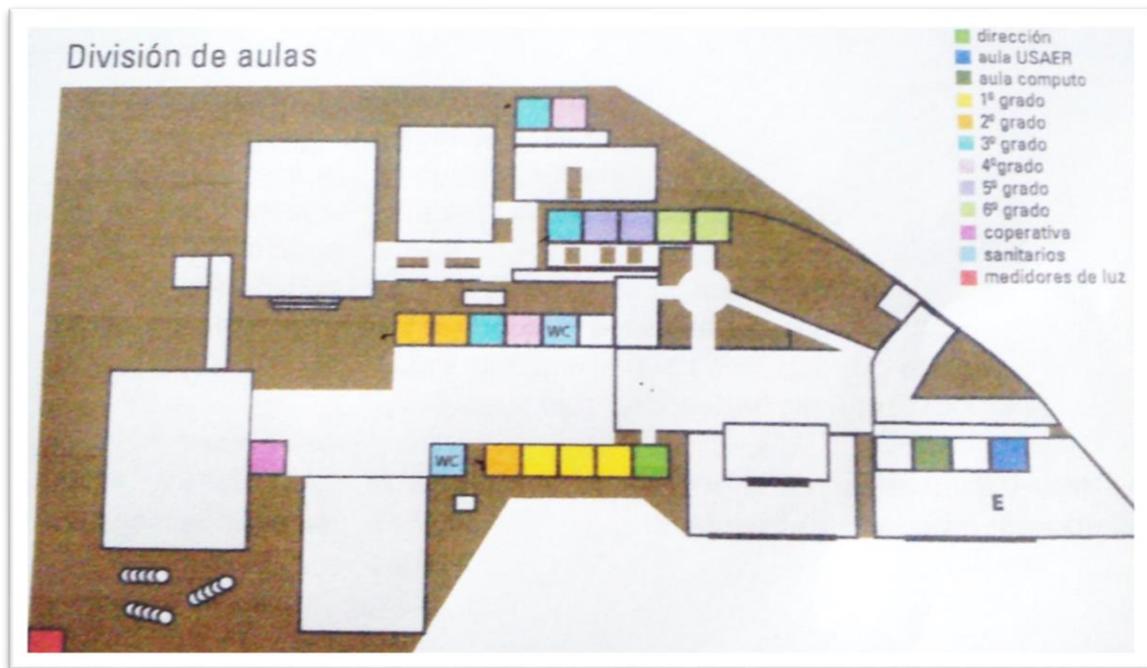


Figura 4. Plano de la escuela de turno

b. Infraestructura

La escuela primaria de turno Vespertino se encuentra integrada por 4 módulos, con 16 aulas, 1 pequeña biblioteca ubicada en el interior del local de la dirección, 1 aula de computo con 32 equipos, un aula de USAER, no cuenta cooperativa pero si hay



Figura 5. Fotografía de la entrada de la escuela de turno vespertino

un pequeño puesto que colocan a la hora del recreo; 3 cancha deportiva, existen sanitarios en el primer y segundo módulo, y finalmente 5 áreas verdes. La institución cuenta con los servicios de agua potable, luz eléctrica, drenaje, internet, teléfono.

En la actualidad existen 14 grupos de alumnos y alumnas, a continuación se presenta la distribución por grados:

Primer grado: 3 grupos con 76 alumnos(as)

Segundo grado: 2 grupos con 59 alumnos(as)

Tercer grado: 2 grupos con 59 alumnos(as)

Cuarto grado: 2 grupos con 63 alumnos(as)

Quinto grado: 3 grupos con 69 alumnos (as)

Sexto grado: 2 grupos con 49 alumnos (as)

En lo que va del ciclo escolar ha habido 10 altas y 12 bajas, las segundas se deben principalmente a cambios de domicilio, problemas familiares como la separación de padres y en otras ocasiones por problemas de aprendizaje, donde los padres consideran que el maestro es el que es responsable del mal aprovechamiento de su hijo y se retiran alegando que la escuela no brinda un buen servicio.

c. Personal académico

El personal docente de esta institución cumple con el perfil deseado para el cumplimiento de su labor, cada uno de ellos está posee las competencias necesarias

para hacerse cargo del grupo que le sea asignado. La mayoría de la plantilla docente cuenta con Licenciatura y algunos con la Normal Básica.

d. Servicios y programas educativos

Los servicios con los que cuenta esta institución son los planes y programas que la SEP diseña para la impartición de las clases de acuerdo al grado donde se encuentre ubicado la niña o el niño. A continuación se presentan las materias que se imparten en el tercer grado, que fue donde se llevó a cabo la recolección de los datos de este estudio:

Tabla 8.

Plan de estudios de la escuela de turno vespertino

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES MÍNIMAS	HORAS ANUALES MÍNIMAS
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
La Entidad en donde Vivo	3	120
Ciencias Naturales	3	120
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Además la institución cuenta con un programa de computación, que se imparte una vez por semana a los niños de todos los grados.

e. Población

El número total de padres de familia es de 320, de los cuales en su mayoría son empleados u obreros, aproximadamente un 7 % de estos son profesionales. De este

mismo universo un 28% son familias disfuncionales, de madres solteras, padres solteros, el resto que es un 72% corresponde a familias funcionales.

Es frecuente que se presenten problemas con los niños pertenecientes a familias disfuncionales, donde en algunas ocasiones se vuelven agresivos y se ven involucrados en pequeñas riñas.

f. Vinculación con los padres de familia y la comunidad

Las reuniones con padres de familia que se efectúan para informar acerca del aprovechamiento de sus hijos, son la principal forma de vinculación, además de que también se realizan reuniones para informar acerca de salidas con fines académicos a museos o zonas arqueológicas.

Otra de las actividades que se realizan con los padres de familia es Matrogimnasia, actividades lúdicas con las madres; Patrogimnasia, actividades lúdicas con los padres de familia; y recreación acuática, en este tipo de actividad participan tanto madres como padres con sus hijos donde usan agua y globos.

g. Funciones y descripción de los recursos humanos de la institución

Tabla 9.

Distribución de los recursos humanos de la escuela de turno vespertino

Cargo	Número de personal
Director	1
Docentes de aula	14
Docente de aula de medios	1
Bibliotecaria	1
Intendentes	3
Maestro de educación física	1
Administrativo	4

Director. Es el encargado de organizar los asuntos administrativos y la gestión escolar.

Docentes de aula. Ellos cumplen la función de llevar a cabo el proceso Enseñanza-Aprendizaje en el grupo en el que le fue asignado.

Docente de aula de medios. Es él encargado de enseñar a los niños y niñas el uso de la computadora y sus programas.

Bibliotecaria. Es la encargada de la salida y el retorno de los libros.

Maestro de educación física. Es el encargado de impartir las clases de educación física.

Administrativo. Son los encargados de hacer toda la documentación: calificaciones, becas, formatos personales.

Intendentes. Son los encargados de mantener las instalaciones de la escuela en buenas condiciones.

h. Designación de cargos directivos y obtención de plazas por los docentes

Para la designación del cargo de directivo se hace directamente de la SEP en conjunto con el SNTE, en el caso de la obtención de las plazas docentes se realiza a partir de las aptitudes, capacidades y el nivel de estudios, en ocasiones también se realiza por la solicitud de grado, es decir, los maestros solicitan el grado en el cual desean impartir clases.

i. Actividades en las que se destaca

Entre las actividades en las que se destaca la institución escolar se encuentran el reconocimiento por el alto nivel desempeño académico de acuerdo con la prueba ENLACE, la participación en actividades socioculturales y la participación en el proyecto Anti-bullying Zero.

j. Proyección estratégica institucional

Dentro de las estrategias con las que cuenta la escuela para erradicar algunas problemáticas que se presentan en el ámbito escolar, en la ruta de mejora, son los problemas de lecto -escritura, problemas matemáticos; conferencias y pláticas con padres de familia, participación de protección civil para suprimir la violencia infantil.

Fase 1: Diseño y jueceo de la Técnica Cualitativa DibCue

Justificación

Asociamos casi siempre que los datos de las investigaciones cualitativas son elementos discursivos o narrativos de poco valor. Gergen, Josselson & Freeman (2015) afirman que la nueva ola de la investigación cualitativa permite ampliar el potencial de aplicaciones que tiene la psicología, reconocen que existe una atmósfera entre los investigadores cualitativos que comparten un entusiasmo en la libertad para moverse más allá de cualquier escuela o tradición en la investigación, afirman que a través de este método buscan una expresión más profunda de sus valores, como ejemplo exponen que en la última década la sección de investigación de la Sociedad Británica de Psicología ha llegado a ser la más grande.

El análisis cualitativo es a menudo un compromiso textual, sin embargo, puede ser útil para pensar y representar fenómenos de estudio de manera no textuales, como es la narrativa pictórica considerada técnica analítica cualitativa (Lapum et.al., 2015). El dibujo combinado con la narrativa se convierte una técnica potente cualitativa sobre la problemática que viven los infantes y permite hacer un análisis más profundo de los datos. Al respecto Vigotsky (2011) señala que toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras sí. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto con consecuencias de una larga gestación.

Los dibujos han tenido una gran importancia para estas investigaciones sobre todo en edad infantil *"(...) de gran connotación para reconocer la conciencia y que idea tiene el niño o la niña del medio (...) como reflejan el grado de experiencia que tienen con los demás (...) considerado una forma de expresión primaria y social (...) el niño representa partes de la sociedad en las que se identifica. La realización colectiva de un proyecto de ayuda a la interdependencia social (Izquierdo, 2015).*

Los estudios cualitativos que se realizan sobre violencia escolar y convivencia son escasos sobre todo aquellos basados en la teoría fundamentada. El diseño de técnicas cualitativas que incorpora a la narrativa y el dibujo ha sido un recurso

valioso para el presente estudio, aplicable en los ámbitos escolares por docentes y orientadores educativos. Tiene gran relevancia social pues el personal que interactúa elaborando programas educativos consta con herramientas para el diseño de plan de acciones y así articular al aula, las nuevas directivas de la SEP sobre Convivencia Escolar.

Es importante destacar que la construcción de estas técnicas deben corresponder con el nivel de desarrollo donde se va aplicar, pues se considera necesario analizar los significados que tienen para los niños y niñas de sus vivencias sobre programas que son emanados desde instancias administrativas con la cual se puede determinar la efectividad que poseen los procesos educativos en escuelas primarias.

Pregunta de investigación

¿A partir de los supuestos teóricos y metodológicos del Constructivismo Social se puede diseñar una técnica cualitativa basado en las representaciones pictóricas y narrativas para conocer las percepciones de los constructos de la Convivencia Saludable en niños y niñas de escuelas ubicadas en contextos socioculturales con riesgo social en Pachuca de Soto Hidalgo?

Objetivo general

Diseñar y pilotear la técnica cualitativa (DibCue) a partir de los supuestos teóricos y metodológicos del constructivismo social a fin de conocer las percepciones de los constructos de la Convivencia Saludable en niños y niñas de escuelas ubicadas en contextos con riesgo social en Pachuca de Soto Hidalgo.

Tipo de estudio

Exploratorio. A partir de esta problemática se creó un estado del arte para construir dicha técnica, se plantearon hipótesis teóricas que facilitaron su diseño y forma de análisis desde la perspectiva del constructivismo social. Se analizaron las etapas del cuento literario, su experiencia e investigaciones aplicada a infantes sirviendo de base para la construcción de la técnica. Se establecieron los criterios desde la

estructura del cuento literario para asumir las etapas de que consta dicha técnica. Se adaptaron los indicadores para la integración e interpretación, basados en Collazo y Puentes (1992); González Rey (2007); y Meda (2014).

Tipo de diseño

Diseño no experimental, transversal, exploratorio, descriptivo y no probabilístico para el diseño de una técnica cualitativa.

Tipo de muestreo

El muestreo es no probabilístico o intencional, por sujetos tipos, pues no se utilizan muestras aleatorizadas, se tendrá en cuenta en el jueceo por expertos sus experiencias, formación y tendencias en investigación que avalan su expertés. En el piloteo de la técnica con niños y niñas se buscó que posean características similares a la muestra donde se aplicará posteriormente en la fase II, tales como: como edad, nivel de escolaridad y tipo de escuela. Estas muestras no son representativas del universo de estudio.

Recolección de datos

La selección de expertos con alta experiencia en el ámbito de la educación, psicología educativa y de la salud como líderes de opinión constituye una decisión importante. Se determinaron siete (número impar) de expertos que por su curriculum son especialistas implicados en esta problemática, así como representatividad en las áreas disciplinares que participan (Aragón, 2008). Los mismos llenaron un cuestionario para la aprobación de la técnica y su procedimiento de análisis, se entregó a cada uno en sobre sellado el protocolo para que los evaluaran en puntajes del uno al cinco los seis indicadores propuestos por los investigadores involucrados. Protocolo de Criterios de Expertos ([Anexo 3](#)). Los datos arrojados por los cinco niños y cinco niñas en la corrección de la técnica se recogieron a través de registros que permitieron cotejarla. Registro para cotejo de técnica por niños y niñas ([Anexo 4](#)).

Procedimiento

El procedimiento para el análisis del jueceo por criterios de expertos fue el siguiente:

1. Selección de muestra: Se seleccionaron 5 expertos considerando la formación, los años de experiencia e investigaciones realizadas en el campo de la educación, la psicología educativa y de la salud. Se buscó representatividad de las diferentes formaciones disciplinares por las características de la técnica. Aragonés (2008) reconoce que los expertos han de ser personas con un grado de conocimiento e implicación en el problema, sin ninguna motivación política o económica, deben ser representativos de todos los segmentos posibles referidos a procesos diferentes, áreas de interés, profesiones o cualquier otra variable que los identifique.

2. Identificación de los criterios a valorar: Se realiza la selección de los indicadores a evaluar por los jueces expertos, dentro de ellos se encuentran: si cumple la finalidad con su uso, si es apropiada a la edad y al nivel de desarrollo de los infantes, si la base teórica y metodológica es apropiada para la construcción de la técnica, si puede ser aplicada al contexto sociocultural elegido para el estudio y si cuenta con requisitos de implementación y protocolo ético.

3. Determinación del valor por cada indicador: Se otorgará el valor de veinte puntos a cada indicador, definidos en una escala de liker con valores del 1 al 5, donde 1 representa el valor más bajo y el 5 el valor más alto. El valor 5=20, 4=15, 3=10, 2=5 y 1=0. La sumatoria de estos valores relativos debe ser igual a 100. El valor relativo de cada criterio se obtiene a través de la sumatoria de los valores otorgado por cada experto en cada criterio y entre la cantidad de expertos que participan en la actividad.

El procedimiento para el análisis y piloteo por niños y niñas:

1. Selección de muestra: Se seleccionaron cinco niños y cinco niñas que tuviesen las características similares a la muestra para su posterior aplicación en la fase II, tales como: como edad, nivel de escolaridad y tipo de escuela.

2. Presentación de la técnica a los niños y niñas. Se les pidió que realizarán la actividad, es decir, que siguieran las instrucciones del DibCue. Al terminar se les presentaron una serie de afirmaciones donde debían indicar si estaban en acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones presentadas.

3. Identificación de los criterios a valorar: Se realiza la selección de los indicadores a evaluar por los investigadores, dentro de ellos se encuentran: si cumple la finalidad con su uso, si está apropiada a la edad y al nivel de desarrollo, si son claras las instrucciones, si pueden realizar a la vez el dibujo y contar la historia por cada etapa del cuento, si puede ser aplicada al contexto sociocultural elegido, si las preguntas del cuestionario al dorso de la técnica son claras y precisas para niños y niñas.

4. Cotejo de la técnica: Tres investigadores realizaron el proceso a través de una rúbrica ([Anexo 5](#)), todos los criterios fueron triangulados por los mismos hasta quedar la versión final que sería aplicada.

Resultados

Una vez sometida la Técnica DibCue ([Anexo 1](#)) al jueceo por expertos se obtiene como resultado que cumple la finalidad de uso (90%), es apropiada a la edad y al nivel de desarrollo de los infantes (92%), la base teórica y metodológica es apropiada para la construcción de la técnica (97.6%), puede ser aplicada al contexto sociocultural elegido para el estudio (80.6%) y cuenta con requisitos de implementación y protocolo ético (92.3%). Estos resultados resultan ser favorables para el empleo de la Técnica diseñada en esta fase de la investigación.

Tras el sometimiento del jueceo por niños se obtiene como resultado que la Técnica DibCue posee instrucciones claras, sus conocimientos le permiten realizar lo solicitado en las instrucciones, el espacio para realizar los dibujos es el adecuado, los renglones proporcionados son suficientes para escribir su cuento y la disposición para realizar la actividad es la adecuada.

Fase 2. Recolección, análisis e integración de datos

Justificación

Vigotsky centra su trabajo de investigación en los orígenes y desarrollo de las formas culturales de conducta humana y en el descubrimiento de las funciones psicológicas superiores, refleja en su obra *“Arte e imaginación en la infancia”* la riqueza de las representaciones gráficas y narrativas para comprender la interacción del niño en su contexto sociocultural. Tomando en cuenta este punto de vista, la violencia y el acoso escolar como formas culturales de conducta de los niños y niñas se transmite de unos contextos a otros, constituye además un problema evidente que ha ido creciendo en la sociedad mexicana que merece profundizar y conocer desde la voz de sus autores. Con el propósito de intervenir ante esta situación, el presente estudio aporta una metodología multimetódica (mixta) que se consolida en esta fase. Usar múltiples métodos posibilita una visión más general y holística del objeto de estudio, debido a que cada método nos proporciona una perspectiva distinta (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Las herramientas de las que se sirve esta fase integradora son las representaciones pictóricas (dibujo) y las narrativas (cuento) y el cuestionario sobre convivencia escolar saludable para lograr el cruce propuesto. Se realiza dicha aplicación simultáneamente en ambas escuelas con la participación de los investigadores. Wax (1971) menciona el investigador a través de su habilidad, paciencia, perspicacia y visión, obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo. Debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener la capacidad de adaptación y “ser capaz de reírse de sí mismo” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El diseño nos permite analizar e integrar los datos cualitativos con los cualitativos donde se integran las categorías corroboradas de la problemáticas de la Convivencia Escolar analizadas desde la teoría fundamentada con el discurso convertido en datos a través de la rúbrica de los componentes de la Convivencia Escolar Saludable

mediante una matriz de datos cualitativos ([Anexo 9](#)). Zapata (2005) afirma que existen múltiples modos globales de contemplar, conceptualizar y acceder a la realidad social, multiplicidad que afecta no sólo las posiciones ontológicas, metateóricas y epistemológicas (qué es, cómo puede comprenderse y bajo qué condiciones podemos conocer la realidad social), o los enunciados científicos, sean teóricos o aplicados (cómo funciona y cómo podemos modificar la realidad social), sino también las técnicas empíricas (cómo extraemos y cómo analizamos información de la realidad social).

El análisis de datos cualitativos va a ser considerado aquí como un proceso sistematizado que permanece implícito en la actuación del investigador. El valor metodológico y práctico de esta fase es la integración de datos pictográficos y narrativos obtenidos de la técnica que exponen los problemas de la convivencia, con datos discursivos analizados y llevados a valores a través de la rúbrica, afirma Hernández–Sampieri (2014) que los resultados de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte de estudio.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones que poseen niños y niñas sobre la Convivencia Saludable y cómo han construido sus elementos que la conforman, a través de los datos pictográficos, narrativos y discursivos obtenidos para efectuar un análisis secuencial integrativo mixto?

Objetivo general

Explorar las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre Convivencia Escolar y cómo han construido los elementos que conforman la Convivencia Saludable, a través de los datos pictográficos, narrativos y discursivos obtenidos para efectuar un análisis secuencial integrativo mixto.

Tipo de estudio

Exploratorio, descriptivo e integrativo.

Tipo de diseño

Mixto de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS), el diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. Su finalidad es derivativa pues la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se hacen sobre la base de resultados cualitativos (Creswell *et al*, 2008 en Hernández- Sampieri, 2014).

Tipo de muestreo

De tipo intencional, conformada por un total de 20 niños y 20 niñas de tercer grado de dos escuelas.

Instrumentos

El DibCue está conformada de dos partes en una misma hoja, en la parte de enfrente se solicita al niño o niña que coloque el título del cuento y el nombre del autor, a continuación se encuentran las instrucciones por escrito de lo que debe hacer. En seguida de estas aparecen cuatro cuadrantes que obedecen a las etapas del cuento (Introducción, Nudo, Incremento del nudo y Desenlace), cada cuadrante posee un número, el cual indica el orden que debe seguir. En la parte superior de cada cuadrante existen pequeñas leyendas que los guían en su trabajo gráfico y narrativo. En la parte inferior de cada cuadrante están unas líneas donde debe narrar lo que sucede con sus personajes dibujados. En la cara posterior de la hoja se encuentra un cuestionario estructurado donde responden de acuerdo al significado que posee para ellos, los constructos de la Convivencia Escolar Saludable, cómo los identifican en su historia narrada y dibujada.

Participantes

Participan en esta fase un total de 40 infantes escolarizados. Los primeros 20 participantes son de 10 niños y 10 niñas que cursan el tercer grado de nivel básico, pertenecientes a una escuela pública de turno matutino ubicada en la Col. Santa Julia de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. El segundo grupo está conformado al igual

que el primero por 10 niños y 10 niñas, también están cursando el tercer grado de nivel básico, ellos acuden a una escuela de turno vespertino ubicada en la Col. El Palmar en la ciudad de Pachuca, Hidalgo. Son dos escuelas públicas ubicadas que según la SEP se encuentran en comunidades de riesgo social (Palmar y Parque de Poblamiento) en Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Recolección de datos

Para la recolección de datos antes de dar las indicaciones generales para la elaboración de la técnica se les pregunto a los niños y niñas: ¿saben qué es un cuento?, ¿cuáles son las partes del cuento?, ¿les gusta dibujar?, ¿qué es lo que dibujan?, ahora díganme ¿qué cosas pasan en su escuela? (como forma de introducirlos a la actividad y motivarlos a su realización).

Las Instrucciones para la recolección de datos siguieron la siguiente lógica:

Instrucciones iniciales: Aquí podrás dibujar y escribir una historia que haya sucedido en tu escuela, elige quienes serán tus personajes, toma en cuenta lo que dicen los recuadros para que la puedas realizarla. Escribe el título del cuento y el autor (tú nombre). Para escribir tu historia considera las siguientes recomendaciones”:

1. Introducción: Dibuja y cuenta cómo empezó la situación, es decir, lo que sucedió con tus personajes en el patio de la escuela o en el salón de clases.
2. Nudo: Dibuja y cuenta como se desarrolló la situación difícil por la que pasan tus personajes.
3. Incremento de la situación: Dibuja y cuenta el momento más difícil de la situación por la que pasan tus personajes.
4. Desenlace: Describe la solución a la que llegan tus personajes, es decir, como terminó la historia.

Terminada la primera etapa de la actividad (la narración y el dibujo), el investigador le pide al niño o niña que dé la vuelta al formato DibCue, donde encontrará una tabla

con preguntas sobre los componentes de la convivencia, se les pide que respondan reflexionando también en su historia.

1. ¿Para ti qué es el respeto? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso del respeto? ¿Por qué?
2. ¿Para ti qué es la justicia? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso de la justicia? ¿Por qué?
3. ¿Para ti qué es la tolerancia? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso de la tolerancia? ¿Por qué?
4. ¿Para ti qué es la comunicación? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso de la comunicación? ¿Por qué?
5. ¿Para ti qué son las normas? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes usó las normas? ¿Por qué?
6. ¿Para ti qué es la cooperación? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso de la cooperación? ¿Por qué?
7. ¿Para ti qué es la reciprocidad? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes uso de la reciprocidad? ¿Por qué?
8. ¿Para ti qué es sentirte parte de un grupo? ¿En tu historia en qué momento alguno de tus personajes se sintió parte de un grupo? ¿Por qué?

Se elaboró una plantilla donde se vació la información narrativa como se muestra en Anexo [\(6\)](#) .

Procedimiento

Se acudió a las dos escuelas primarias para conversar con los directivos y hacerles llegar un oficio ([Anexo 7](#)) para solicitar su permiso para llevar a cabo el trabajo de campo con uno de sus grupos de tercer grado. Una vez obtenida su aprobación se acudió a cada una de las escuelas por 3 días a cada una de ellas para conocer sus instalaciones y recabar información útil para realizar un análisis más profundo de la situación de cada una. Después se convocó a una reunión con padres de familia

para hacer entrega del consentimiento informado ([Anexo 8](#)) para asegurar la participación de los niños y niñas. Debido a que se trataba de dos instituciones con turnos distintos fue posible acudir los mismos días; para la aplicación de la Técnica DibCue se realizó de la siguiente forma:

- Por la mañana se acudió a la primaria “E. C.” de turno matutino donde se les entregó a 10 niñas y 10 niños el Dibcue, para llevar a cabo la técnica tendrán que dibujar y escribir lo que sucede su escuela, se les pide que elijan a sus personajes, que tomen en cuenta lo que se pide en cada uno de los cuatro recuadros y al final se les realiza una serie de preguntas relacionadas con los elementos de la Convivencia Saludable y si estos se encuentran presentes en la historia que acaban de elaborar.
- Por la tarde se acudió a la primaria “L. D.” donde se les presentó el DibCue con las mismas instrucciones que se les dio a los niños y niñas de la escuela de turno matutino.

Unidades de análisis

Se utilizó el programa de Excel para la captura y análisis del contenido tanto de los cuentos como de los dibujos, cómo se puede observar en la figura 6. Se transcribieron los datos de cada uno de los participantes, identificando la información correspondiente a cada etapa del cuento, incluyendo los dibujos de cada parte de la historia. Se relacionó la narrativa con el dibujo, utilizando como unidades de análisis los indicadores ([Anexo 6](#)) de Collazo y puentes (1992); González-Rey (2005) y Meda (2014), después se utilizaron como unidades de análisis las categorías de Moreno y Torrego (1992) expuestas en el marco teórico.

FOLIO	SEXO	TÍTULO	INTRODUCCIÓN NARRACIÓN	INTRODUCCIÓN DIBUJO	NUDO DE LA SITUACIÓN	NUDO DE LA SITUACIÓN DIBUJO	INCREMENTO DE LA SITUACIÓN	INCREMENTO DE LA SITUACIÓN DIBUJO	DESENLACE	DESENLACE DIBUJO
1	M	Sin título	Había un niño le pego a una niña con un palo y después lo expulsaron y de ahí ya se murió		No continuó	No continuó	No continuó	No continuó	No continuó	No continuó
2	M	Lo que pasó en la escuela	En el baño se pelearon los de sexto		Después de media hora se salen		Llegaron asustados a estudiar y los castigaron		Y los llevaron a la dirección a hablar	
3	F	Cuando fue el cumpleaños de Elenita en el salón	Cuando fue el cumpleaños de Elenita todos los compañeros le cantamos las mañanitas		Cuando Emmanuel se comió todos los sandwiches y Josué y yo le dijimos ¡No!		Queríamos detener a Emmanuel		Decirle que no se los coma porque no iban a comer los demás	
4	M	La historia	Me encontré un haba en mi roca		Edgar se encontró un haba trada y era de Karla y se pelearon		Ángel e Iván le pegó en la nariz a Daniel y sangró y Daniel lloró		Una amiga se fue a otra escuela y la extrañamos mucho	
5	M	Los mejores amigos	Había una vez 4 niños que eran amigos, siempre jugaban en el recreo juntos al fútbol		Al siguiente día se dijeron de cosas porque ganamos el partido		Y al siguiente día ellos se pelearon en las canchas y los dos se sacaron sangre en la nariz		Al siguiente día en el recreo jugamos otro partido y empatamos dos a dos. Y ahí se arregló todo y volvimos a ser amigos	

Figura 6. Registro del análisis cualitativo de la narrativa y las representaciones pictográficas de los participantes (fragmento del análisis).

Existen una serie de tareas que constituyen el proceso analítico básico común en la mayoría de los estudios con el manejo de datos cualitativos: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

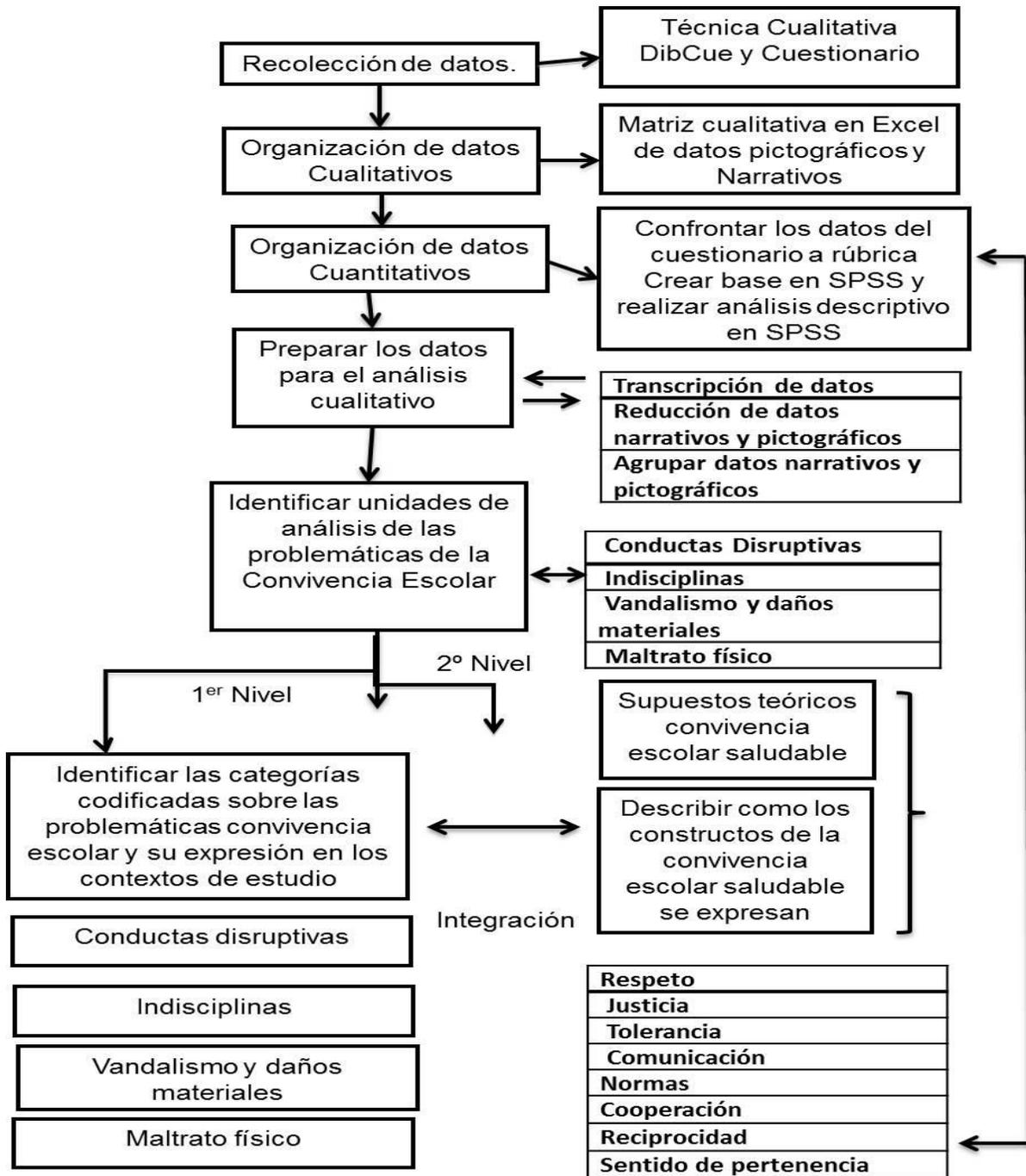


Figura 7. Esquema que representa el análisis integrativo cualitativo y cuantitativo.

Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los análisis hechos durante la segunda fase de investigación, dicho análisis es cualitativo basado en la teoría fundamentada de acuerdo con los datos obtenidos de DibCue. Primero se presentan las cuatro unidades que se identificaron para el análisis de las problemáticas de la Convivencia Escolar: Conductas disruptivas, Indisciplina, Vandalismo y daños materiales, Violencia Física como aparecen en los referentes teóricos.

Estas unidades de análisis se identificaron no sólo a partir de la voz de los participantes, sino es una abstracción (tiempo, espacio y persona) generada de sus productos cognitivos expresados en datos pictográficos y discursivos. El análisis y la interpretación de los datos consistió en determinar las unidades de análisis, agrupar datos a modo de reducción (narrativas y representaciones pictográficas y el discurso del cuestionario). Al final de cada unidad de análisis se integra los datos discursivos obtenidos del cuestionario que respondieron los autores de los cuentos sobre los elementos de la Convivencia Saludable reflejados en tablas (10,11, 12 y 13). Al final del análisis se exponen los resultados obtenidos a partir de éste.

Primera Unidad de Análisis: Conductas disruptivas

“Las actividades extracurriculares”

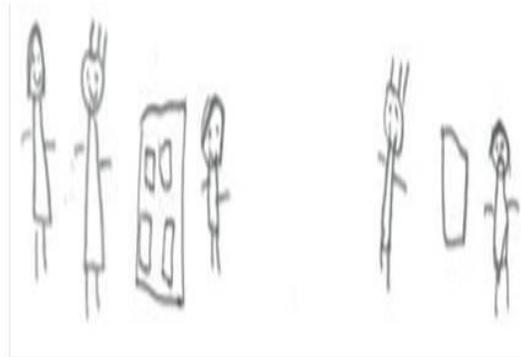
Figura 8. “Actividad extracurricular” 1

Primer cuento: “Cuando fue el cumpleaños de Elenita en el salón”



Introducción: “Cuando fue el cumpleaños de Elenita todos mis compañeros le cantamos las mañanitas”

Nudo de la situación: “Cuando Emmanuel se comió todos los sándwiches y yo y Josué dijimos ¡no!”



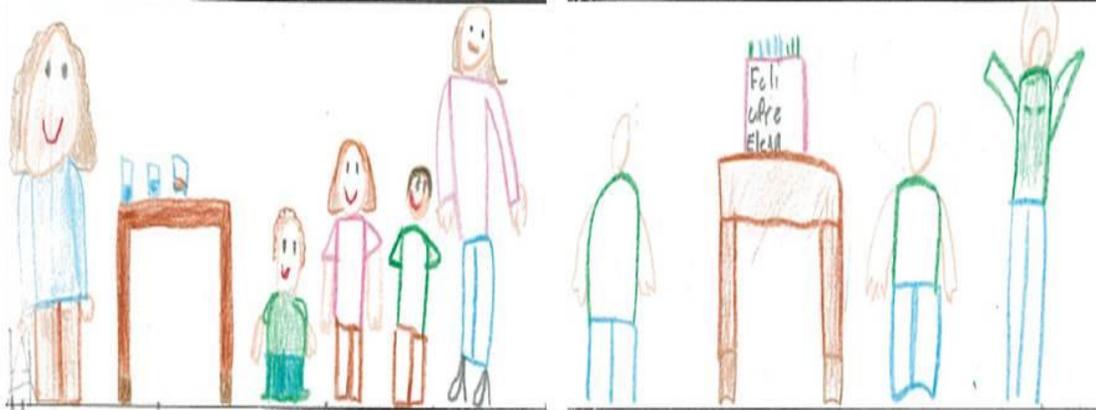
Incremento de la situación: “Cuando quería detener a Emmanuel”

Desenlace: “Decirle que no se los coma todo porque si no, no van a comer los demás”

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino, donde cuenta lo que sucede durante la celebración del cumpleaños de una de sus compañeras. Relata como uno de sus compañeros quiere comerse todos los sándwiches sin importarle que a los demás no le toquen.

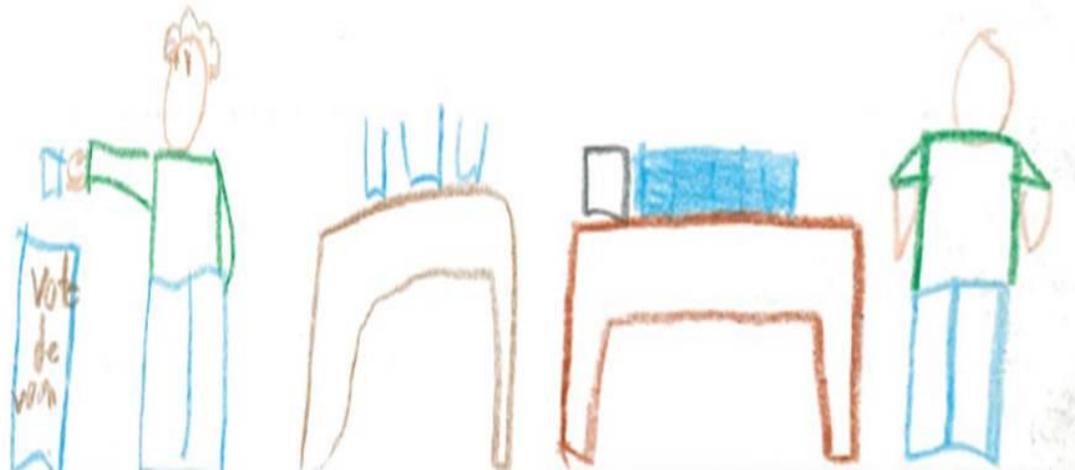
Figura 9. "Actividad extracurricular" 2

Segundo cuento: "Cuando cumplió años Elenita"



Introducción: "Había un día yo a Elenita le regale una diadema"

Nudo de la situación: "después partimos el pastel"



Incremento de la situación: "y recogimos"

Desenlace: "y los pusimos a estudiar y fin"

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino, donde cuenta lo que sucede durante la celebración del cumpleaños de una de sus compañeras. Relata de manera precisa lo que se hace durante la celebración., todo ocurre de manera armoniosa.

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis del cuento y el dibujo de las relaciones dadas en las actividades extracurriculares, llama la atención dos niñas, que cuentan sobre un mismo suceso. Ellas entienden que la Convivencia Saludable pueden transitar desde la preparación de la actividad, hasta el control por pares de aquellos que con sus conductas disruptivas afectan los intereses grupales. Los títulos son: *“Cuando fue el cumpleaños de Elenita en el salón”* y *“Cuando cumplió años Elenita”*. En la primera historia una niña junto a un par evitan que los alimentos preparados sean repartidos de forma inequitativa, siendo esta una conducta disruptiva, para que la actividad suceda bajo estándares de colaboración, respeto y justicia, se expresa un proceso de polaridad afectiva positiva para el logro de la convivencia desde resultados exitosos por algunos miembros del grupo. Al preguntar a la primera autora sobre los elementos de la Convivencia responde que respeto es *“respetar a los compañeros”*, justicia la define también como, *“respetar”*, tolerancia como *“paciencia”*, comunicarse lo define como *“comunicarse con los demás”*, cooperación como *“cooperar”* y sentirse parte de un grupo, *“bien”*. En la segunda historia no hay incidente, destaca la polaridad afectiva positiva, expresando a través del dibujo y el cuento emociones positivas que expresan bienestar, felicidad, salud, alegría, fortaleza y paz. Al preguntarle a la autora sobre el contenido de los elementos de Convivencia, responde que respeto es *“es respetar”*, justicia *“cuando te toca lo justo”*, tolerancia *“cuando te toca lo justo”*, comunicación *“cuando hablas con alguien”*, cooperación *“Cuando escuchas y ayudas”* y sentirse parte de un grupo *“muchos compañeros”*.

Análisis Integrativo

- **Análisis del tema.** Existe correspondencia del tema cuentos con los dibujos realizados por los niñas, se expresan los constructos de la convivencia de forma general en ambos. El título del primer cuento está en correspondencia con lo narrado y dibujado, está presente el respeto, la justicia, la tolerancia, la reciprocidad y el sentido de pertenencia. En el segundo cuento el título está en

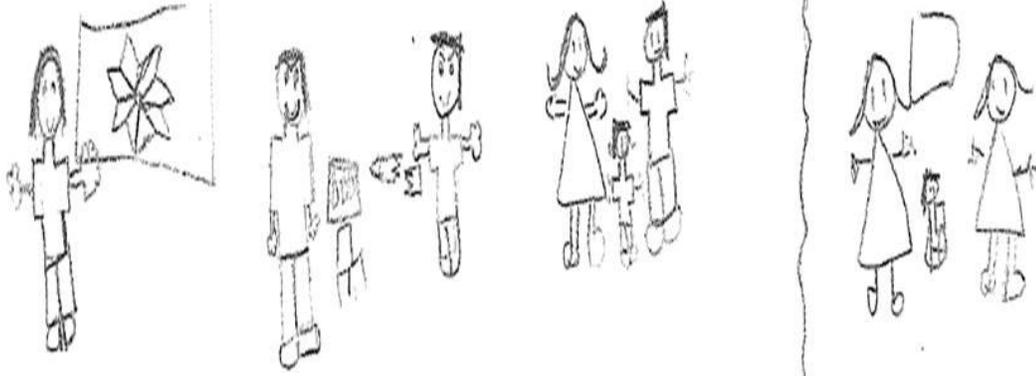
correspondencia con lo expresado, los elementos de la convivencia presentes son: el respeto, las normas y la cooperación.

- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En el primer cuento detener a su compañero para que no comiera todos los sándwiches y alcanzarlos para todos indica justicia, cooperación y respeto; también el sentido de pertenencia por parte de los niños que lo impidieron. En el segundo cuento se expresa la misma historia donde toda la actividad extraescolar transita en armonía y el fin es volver a la actividad curricular como vía de dar continuidad a la misma bajo un clima de Convivencia Saludable, existe un reconocimiento de la importancia de la integridad para las actividades.
- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad afectiva es ambivalente, durante el desarrollo del cuento hay personajes, pares positivos, que controlan la conducta disruptiva de un par negativo buscando estabilizar el proceso de la convivencia. En el segundo existe neutralidad de emociones, no hay expresiones de alguna emoción de forma intensa como en el primero.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos las autoras reconocen el papel de la Convivencia Saludable en el ámbito escolar como espacio diverso. En el primer cuento y dibujo se observa a través de los datos, como necesidad para la convivencia el respeto al compartir, aspecto expresado cuando dice al niño que no van a comer los demás.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento se expresa una alta implicación personal, narrado en tercera persona, por parte de la autora para resolver las conductas disruptivas de un niño. En el segundo cuento toda la actividad transita de manera neutral.
- **Omisiones.** En ambos cuentos se omite la labor del maestro en toda la historia y en la actividad extracurricular, aspecto altamente significativo para las mismas.
- **Expresión Escrita.** En ambos cuentos existen carencias en la expresión escrita, hay errores ortográficos y poco uso de los elementos del lenguaje.

“Si no es mío, no lo cuido”

Figura 10. “Si no es mío, no lo cuido” 1

Primer cuento: “Respetar las cosas de los demás”



Introducción: “Había una vez dos niños que se estaban peleando porque el niño de la derecha le rompió su color”

Nudo de la situación: “Que al niño que le rompieron el color lo regañaron y la mamá del niño habló con la maestra y el niño tuvo que pagar el color”



Incremento de la situación: “El niño entregó el color y le pidió perdón y el niño dijo que ¡No!”

Desenlace: “Que se perdonen”

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino, cuenta lo que sucede con dos niños donde uno de ellos romper el color del otro y se involucra a los padres en la situación.

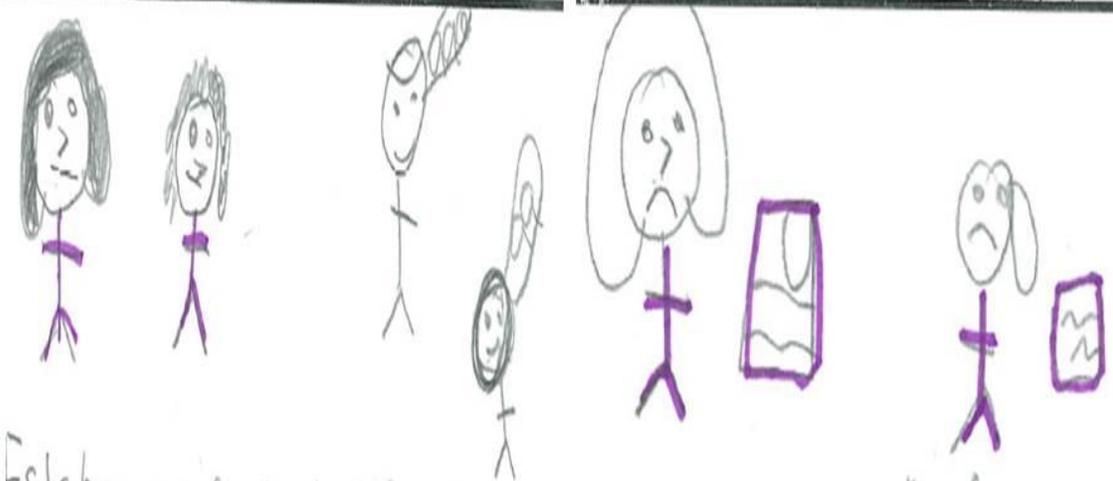
Figura 11. "Si no es mío, no lo cuido" 2

Segundo cuento: Sin título



Introducción: "Había una vez dos amigas que compartían sus cosas y un día se enojaron y se pelearon"

Nudo de la situación: "Luego ya se perdonaron pero ahora estaban nerviosas porque les tocaba examen"



Incremento de la situación: "Estaban haciendo el examen pero no se podían concentrar porque hacían ruido"

Desenlace: "Cuando estaban haciendo el examen y no se podían concentrar"

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino, la historia se centra en los nervios que le provoca a las protagonistas estar ante un examen.

En revisión de los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en las actividades curriculares, nos encontramos antes dos historias donde las autoras nos comparten lo que sucede mientras están en clases. En la primera historia la autora menciona lo sucedido con dos niños que se prestan un color, llegando hasta el involucramiento de los padres para resolver el problema. En la segunda la autora muestra cómo se resuelve rápidamente la situación y las niñas continúan con su actividad en la escuela. En ambas historias se observa que estas conductas interrumpen el curso normal de la clase, en la primera se ve interrumpida porque hubo una situación difícil entre pares y en la segunda se muestra que la mayoría de los niños del grupo son los causantes del ruido que no deja concentrar a sus compañera para responder su examen; en ambas es visible la imposibilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Al preguntarle a la primera autora sobre los elementos de la Convivencia Saludable menciona que respeto es *“Por ejemplo respetar las cosas de los demás”*, justicia *“ser justo”* y tolerancia *“ser tolerante”*. Al interrogar a la autora del segundo cuento nos proporciona las siguientes respuestas, respeto es *“respetar a los demás”* normas son *“reglas,* cooperación es *“ayudar a alguien”* y sentido de pertenencia es *“con amigos”*.

Análisis Integrativo

- **Análisis del tema.** De acuerdo con el análisis del contenido del dibujo y el cuento es posible afirma que: el título del primer cuento es acorde con el contenido. Además están contenidos en este dos elemento de la Convivencia Saludable, la justicia y la comunicación. El segundo cuento no posee título, pero si existe correspondencia entre la narración y el dibujo. De acuerdo a los elementos de Convivencia Saludable existe tolerancia.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En el primer cuento tras el involucramiento de los padres al resolver el problema q originado en la salón de clases, es posible observar el ejercicio de la justicia, puesto que el niño repuso el color que rompió al niño que se lo presto; también

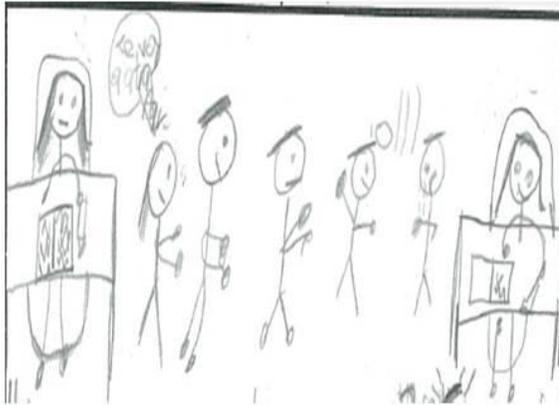
está presente la comunicación, ya que los niños no llegaron a los golpes por lo sucedido. En el segundo cuento está presente la tolerancia, esta se ve presente cuando las niñas están intentando concentrarse para responder su examen y no logran hacerlo por el ruido que hacen sus compañeros, pero ellas no hacen nada para intentar silenciarlo solo siguen con su actividad.

- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento es negativa, en la mayor parte del cuento hay emociones negativas. Los niños envueltos en esa situación están tristes y enojados. En el segundo las emociones que se presentan son negativas por tanto la polaridad afectiva es negativa, es evidente puesto que primero las niñas se enojan, después están nerviosas.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos se observa que las autoras conocen algunos elementos de la Convivencia Saludable, ya que en ninguna de los dos recurrieron a los golpes para solucionar su situación, la solución que le dieron a la situación fue pacífica, no se causaron daños a terceros.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, se hace referencia a los niños. Por tanto se puede afirmar que la autora del cuento no está implicada en el cuento, solo es una observadora de los hechos. Lo mismo sucede en la narración del segundo cuento, pero en este caso se hace referencia a las niñas.
- **Omisiones.** En ambos cuentos hay omisión de la figura del docente, en la primera puso haber esta como mediador de la situación para que no se vieran involucrados los padres de los niños y desde la escuela aprender a resolver un conflicto. En el segundo no hay intervención del maestro para que los alumnos(as) se mantuvieran en silencio para responder su examen.
- **Expresión Escrita.** La autora del primer cuento tiene una buena sintaxis, comete faltas de ortografía. La del segundo cuento comete errores de sintaxis, faltas de ortografía, hace uso de los verbos en diferentes tiempos.

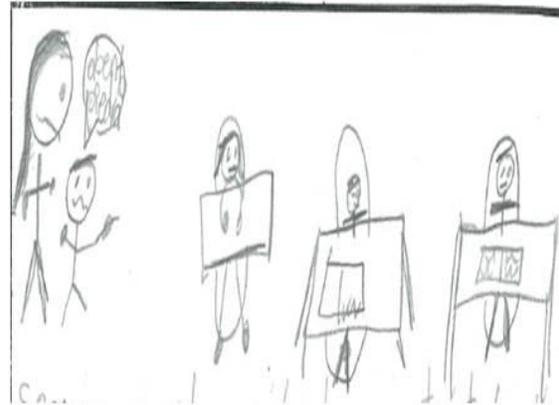
“Las actividades curriculares”

Figura 12. “Actividad curricular” 1

Primer cuento: “El salón de 3° C”



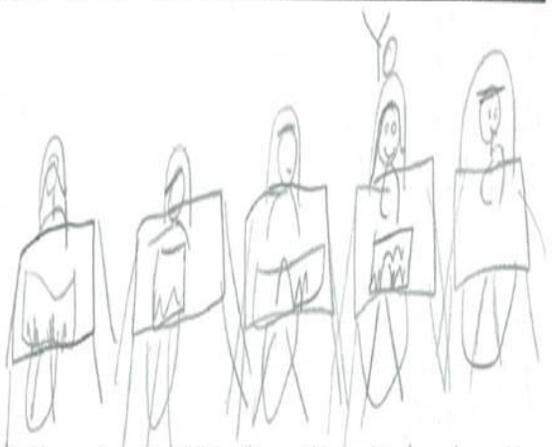
Introducción: “Había una vez un salón que era 3° “C” antes de las vacaciones cuando no llegaba la maestra todos los niños hacían muchas travesuras”



Nudo de la situación: “Siempre cuando llegaba la maestra todos los niños se sentaban rápidamente y empezaban los chismes de los niños”



Incremento de la situación: “Todos los niños fueron castigados y no salieron al recreo pero las niñas que son más comportadas si salieron y yo también”

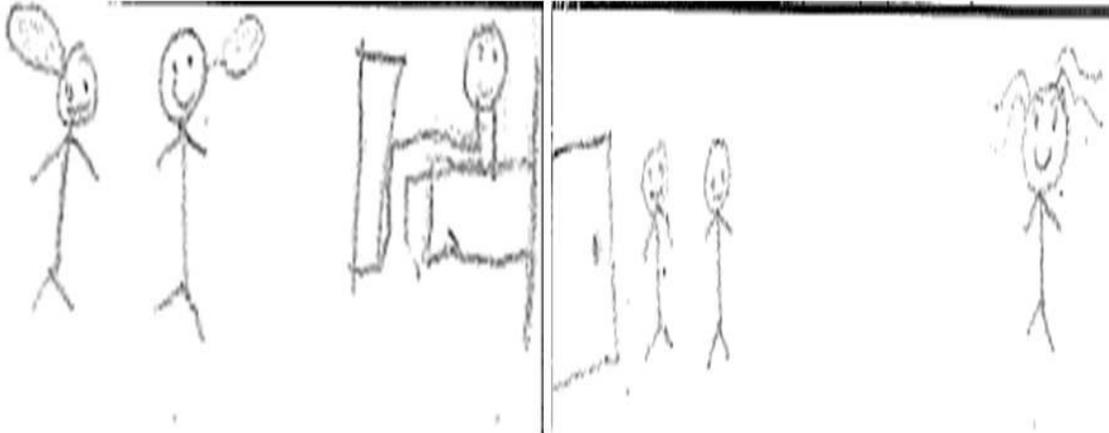


Desenlace: “Y después de esos días desagradables tuvimos vacaciones. Pasaron las vacaciones y volvimos a la escuela; estamos haciendo un cuento”.

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino, cuenta lo que sucede en el salón de clases en ausencia de la maestra y lo que pasa cuando llega.

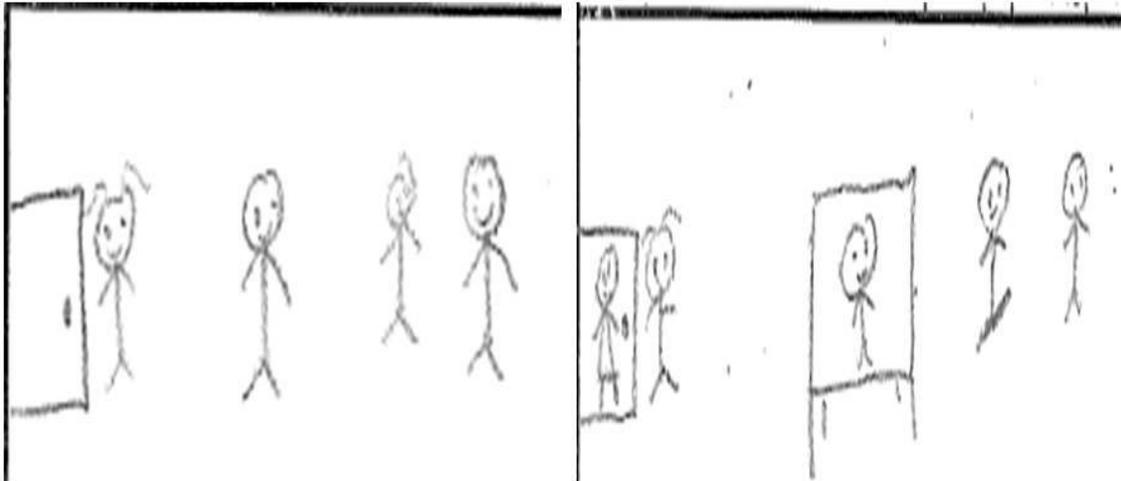
Figura 13. "Actividades curricular" 2

Segundo cuento: "Los niños latosos"



Introducción: "a la maestra le duele la garganta y los niños gritan"

Nudo de la situación: "los niños se salieron sin permiso y la maestra los regaña"



Incremento de la situación: "la maestra va al salón y encuentra a los niños parados"

Desenlace: "la maestra esta con la señora y las alumnas se aguantaron y la señora entra con nosotros."

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino, cuenta cómo los alumnos desobedecen a la maestra y no les importa que este enferma.

En revisión de los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en las actividades curriculares, se encuentran antes historias donde los autores narran lo que sucede en su salón, es importante mencionar que el primer cuento es narrado por una niña y el segundo por un niño, en ambos describen lo que hacen sus compañeros de grupo, en el primero cuando no está la maestra y en el segundo cuando está la maestra. Las conductas que reportan los autores son sin duda disruptivas, todos lo que hacen los niños y niñas en presencia o en ausencia de la maestra, impidiendo el curso normal de las actividades curriculares, del mismo modo se observa a los alumnos(as) retar la autoridad del docente. A cada uno de los autores se les interrogó sobre los elementos de la Convivencia Saludable, la autora del cuento *“El salón de 3° C”* respondió que para ella respeto es *“No pelearnos entre salón, calle y casa”*, justicia es *“Ser justos”*, tolerancia *“Tolerar”*, cooperación es *“Comprendernos”*, normas son *“Regla”*, comunicación es *“Hablarnos”*. El autor del cuento *“Los niños latosos”* responde que para él respeto es *“Está bien”*, tolerancia es *“No molestarnos”*, y comunicación es *“Llamar a las personas”*.

Análisis Integrativo

- **Análisis del tema.** De acuerdo con el análisis del contenido del dibujo y el cuento es posible afirmar que: el primer título es muy específico y está en congruencia con el contenido, en este está presente la justicia. El segundo título también está en correspondencia con el contenido, está presente la tolerancia.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En el primer cuento es posible identificar la justicia, ejercida por el docente al castigar a niños y niñas que incurrieron en conductas disruptivas durante su ausencia, guiándose por lo que le dicen sus alumnos no por lo que observa. En el segundo cuento identifica la tolerancia, ejercida también por el docente, pese a su dolor de garganta está presente en el salón y tolera todo lo que hacen sus alumnos, aunque está claro que no ejerce su autoridad.

- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad afectiva es neutra, ya que no hay presencia de emociones negativas ni positivas ante la situación que se vive en el salón de clases. En el segundo cuento la polaridad también es neutra, puesto que no se identifican emociones positivas o negativas.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos se expresa lo sucedido en el salón de clases, en el primero en ausencia del maestro y el otro en su presencia. No es posible detectar con sus cuentos y dibujos si los autores conocen elementos de la Convivencia Saludable, pero en el breve cuestionario es posible saber que conocen algunos de ellos.
- **Nivel de Implicación personal.** Ambas narraciones están hechas en tercera persona, narran lo que sucede en el salón de clases. Específicamente en el primer cuento la narración se encuentra en tercera y primera persona, primero solo narra lo que los demás hacen y después también lo que ella hace. Por lo que se puede afirmar que se involucra de manera pacífica y es más una observadora de los que acontece en su salón. La segunda narración el autor lo hace en tercera persona, hace mención de los niños que son los protagonistas del cuento. Por tanto su nivel de implicaciones es también como observador.
- **Omisiones.** Aquí no hay omisión de la figura del docente, ambos autores narran la presencia de este. En el primer cuento la autora nos describe lo que hace la maestra ante los reportes de conductas disruptivas en su ausencia y en el segundo él autor nos describe las conductas disruptivas en su presencia.
- **Expresión Escrita.** La autora tiene buena sintaxis, comete faltas de ortografía, usa bastantes verbos, la mayoría en pasado y hace poco uso de otros elementos de la expresión escrita. El autor tiene buena sintaxis en las 3 primeras escenas, en la última es difícil comprender lo que quiso escribir, comete varias faltas ortográficas y solo hace uso pocos verbos.

Síntesis Integrativa

En revisión de los datos discursivos y pictográficos para analizar como expresan a través del cuento y el dibujo las relaciones que se dan en las **actividades extracurriculares** destacan las dos niñas, que cuentan sobre un mismo suceso con miradas distintas y se identifica que la Convivencia Saludable en estas actividades transita desde la preparación de la actividad, hasta el control por pares de aquellos que con sus conductas disruptivas afectan los intereses grupales. Los dibujos y narrativas por autoras distintas de un mismo suceso se titulan: *“Cuando fue el cumpleaños de Elenita en el salón”* y *“Cuando cumplió años Elenita”*. Al preguntarles a ambas sobre los elementos de la Convivencia Saludable se obtienen respuestas breves de algunos de estos.

En el segundo par de historias para análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en las **actividades curriculares**, se hallan dos historias donde los autores narran lo sucedido en su salón de clases, el primer cuento es de una niña y el segundo de un niño, en ambos describen lo que hacen sus compañeros de grupo, cuando no está la maestra y cuando está la maestras. A cada uno de los autores se les interrogó sobre los elementos de la Convivencia Saludable, sus respuestas fueron breves y no dieron respuesta a todos los elementos.

Tabla 10.

Datos discursivos de los cuentos identificados con conducta disruptiva

Conductas disruptivas						
Cuento	Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
Niño Respeto	M. C. P "Respeto a mis compañeros"	K. P. A. C. "Es respetar"	V. Z .Z "Respeto a las cosas de los demás"	A. V. A. "Respetar a los demás"	H.A.M.V. "No pelearnos"	G. O. "No sé"
Justicia	"Es respetar"	"Cuando te toca lo justo"	"Ser justo"	"No termino idea"	"Ser justo"	"No sé"
Tolerancia	"Paciencia"	"Cuando aguantes a alguien"	"Ser tolerante"	"No termino idea"	"Tolerar"	"No sé"
Comunicación	"Comunicarme con los demás"	"Cuando hablar con alguien"	"No contesto"	"No sé"	"Hablarlos"	"No sé"
Normas	"No sé"	"No se"	"No contesto"	"Reglas"	"Reglas"	"No sé"
Cooperación	"Cooperar"	"Cuando ayudas"	"No contesto"	"Ayudar alguien"	"Comprendernos"	"No sé"
Reciprocidad	"No sé"	"No sé"	"No contesto"	"No sé"	"No lo sé"	"No sé"
Sentido de pertenencia	"Bien"	"Muchos compañeros"	"No contesto"	"Con amiga"	"Si existir"	"No sé"

Aquí se muestran los discursos de cada uno de los elementos de Convivencia Saludable que poseen los niños y niñas de los cuentos que fueron identificados con conductas disruptivas.

Síntesis Final

En los datos analizados se identifica que existen elementos claves de relaciones interpersonales aprendidos desde los escolares a partir de sus vivencias o modelos que repiten los adultos, se percibe la ausencia de los mayores en cada historia narrada o dibujada respecto a las conductas disruptivas. No se muestra claramente un dominio del contenido de los valores y los elementos de la convivencia saludable, pues lo definen casi siempre con tautologías o desconocen el contenido de los mismos como se expresa en la figura 6. El control de las conductas disruptivas se asocia a pares escolares y en pocas ocasiones a la figura del maestro o los directivos. Se expresa una incongruencia entre los dibujos de las expresiones emocionales de los rostros de los personajes y las historias narradas de situaciones conflictivas (dibujan caras felices en momentos difíciles) por su nivel de desarrollo se esperaría un reconocimiento de las emociones negativas y positivas asociadas a la expresión facial. Otro aspecto que llama la atención es el tamaño y la ubicación en el plano del dibujo de los personajes que realizan conductas disruptivas, se puede identificar que muestran la inaceptación social de las mismas, el reconocimiento de algo incorrecto, inapropiado con mirada lejana o como simples espectadores que no pueden delatar. Existe una incongruencia entre el nivel de desarrollo en las expresiones pictográficas y escritas, denotando un abandono pedagógico que se aprecia desde el planteamiento del problema. Los datos expresan que las actividades curriculares sobre todo las que suceden en el salón de clases, es donde más se expresan estas conductas, identificando pocas habilidades para el control de la disciplina por parte de los docentes. Las actividades extracurriculares en espacios como el patio, la cancha, baños, también constituyen los espacios más propicios. Denota que en la ausencia o presencia de los docentes se dan estas conductas, por las voces de los infantes en la forma que dan respuestas ante las acusaciones “*no son justas*”, expresando pocas habilidades en el reconocimiento de la convivencia escolar para el desarrollo personal y la salud de la comunidad educativa.

Segunda Unidad de Análisis: Indisciplina

“Expresiones de ambivalencias”

Figura 14. “Expresión de ambivalencia” 1

Primer cuento: “Robar y respetar”



Introducción: “Discutir porque una amiga le robo a otra amiga”

Nudo de la situación: “no se lo que quiere dar y dice que no lo tiene”



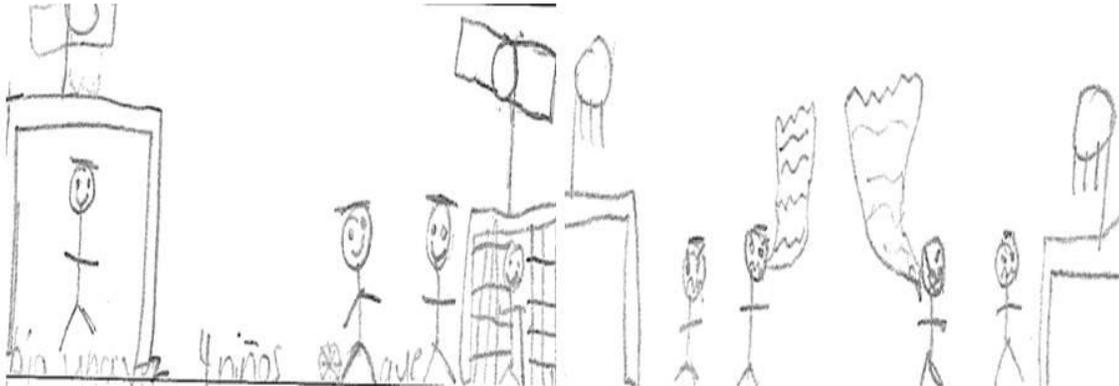
Incremento de la situación: “se escapa y se esconde”

Desenlace: “enojados y tristes”

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno vespertino, cuenta la situación que viven dos amigas cuando una de ellas le roba a la otra, lo niega y terminan con emociones negativas.

Figura 15. "Expresión de ambivalencia" 2

Segundo cuento: "Los mejores amigos"



Introducción: "Había una vez 4 niños que eran amigos siempre jugaban en el recreo juntos futbol"

Nudo de la situación: "al siguiente día se dijeron cosas porque ganaron el partido"



Incremento de la situación: "al siguiente día se pelearon en las canchas y los dos se sacaron sangre de la nariz"

Desenlace: "al siguiente día en el recreo jugamos un partido y empatamos 2 a 2. Y ahí se arregló todo y volvieron a ser amigos"

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno matutino, su historia cuenta lo que sucede con un grupo de amigos que se pelean debido a que ganaron un partido de futbol hasta el grado de llegar a los golpes, pero al final se reconcilian.

Revisando datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos donde está presente la indisciplina. Esto se afirma ya que en ambos, los alumnos pelean entre iguales, las situaciones son diferentes, pero está presente la forma de indisciplina dirigida a los compañeros, en la segunda se llega hasta la agresión física. El primer cuento está narrado por una niña y el segundo por un niño, esta puede ser una posible explicación a la diferencia de sucesos narrados en los cuentos. A cada uno de los autores del cuento se les interrogó sobre los elementos de la Convivencia Saludables; a lo que la autora respondió que para ella respeto es *“no hacer mal y bullying”*, justicia es *“hacer respectivamente lo que es para ellos”*, comunicación es cuando *“hablas con otras personas de casos importantes”*, las normas son *“respetar”*, cooperación es *“cooperar en algo”*, y sentido de pertenencia es ser *“feliz”*. Las respuestas de él autor del segundo cuento fueron: respeto es *“no pelear, ni molestar”*, justicia es *“luchar por algo”*, comunicación es *“hablar con las personas”*, normas son *“las reglas”*, cooperación es *“ayudar”* y sentido de pertenencia es ser *“feliz”*.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento el título está en correspondencia con el contenido general del cuento y el dibujo y está presente la tolerancia. En el segundo el título concuerda con lo expresado en el cuento y el dibujo; existe en el respeto, tolerancia, comunicación, cooperación y sentido de pertenencia.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En el primer cuento se identifica un elemento de la Convivencia Saludable, la tolerancia, a pesar de que la niña no le quiso devolver lo que le había robado no hubo agresión. En el segundo existe respeto, tolerancia, comunicación, cooperación y sentido de pertenencia. Aunque se llegó al extremo de los golpes los niños lograron resolver sus diferencias, al final de la historia se pueden identificar todos esos elementos, la tolerancia se manifiesta por el hecho de que ya no recurrieron a los golpes, el respeto porque los niños solucionaron su

problema, la cooperación porque ambos equipos pusieron de su parte para ya no seguir peleados, la comunicación cuando hablaron para jugar otro partido y el sentido de pertenencia fue el que los llevó a solucionar su problema y no seguir con los golpes.

- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad afectiva es negativa, los personajes experimentan emociones negativas. Al no solucionar su problema al final los personajes se sienten enojados y tristes. En el segundo la polaridad afectiva también es negativa ya que en la mayoría de las etapas del cuento hay emociones negativas. Los niños se golpean al extremo de sacarse sangre de la nariz, además de que se insultaron y pelearon por los resultados del partido de fútbol. El autor expuso componentes de la Convivencia Saludable y la autora no, ambos respondieron acertadamente al cuestionario a algunos de los elementos.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos se presentan situaciones por las que pasan los niños y niñas fuera del salón de clases. Resulta evidente en el primero que la autora no da solución a la situación y en el segundo el autor si da una solución. Es visible la diferencia de “decirse de cosas” entre niños y niñas, ellas expresan sus emociones al estar ante esa situación conflictiva y los niños se van a los golpes, pero logran estar bien como al inicio. Por tanto en el segundo cuento es posible identificar más elementos de la Convivencia Saludable.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, cuenta lo sucedido con sus personajes (las dos niñas), por la implicada es como observadora. En el segundo la implicación es en tercera persona, pero aparece en todas las escenas con sus compañeros, es decir su implicación es como observador de lo que pasa con su amigos.
- **Omisiones.** En ambos cuentos se omite al maestro, no está presente en ninguna de las situaciones.
- **Expresión Escrita.** La autora presenta una buena sintaxis, tuvo escasa faltas ortográficas, usa un número reducido de verbos y aún menos adjetivos. En autor en general su sintaxis sigue un orden, presenta algunas faltas ortográficas, utiliza verbos y adjetivos.

“Des hacer, acusar y perdonar”

Figura 16. “Des hacer, acusar y perdonar” 1

Primer cuento: “La escuela”



Introducción: “Cuando Gustavo presto un juguete y se lo rompieron “

Nudo de la situación: “se pelearon”



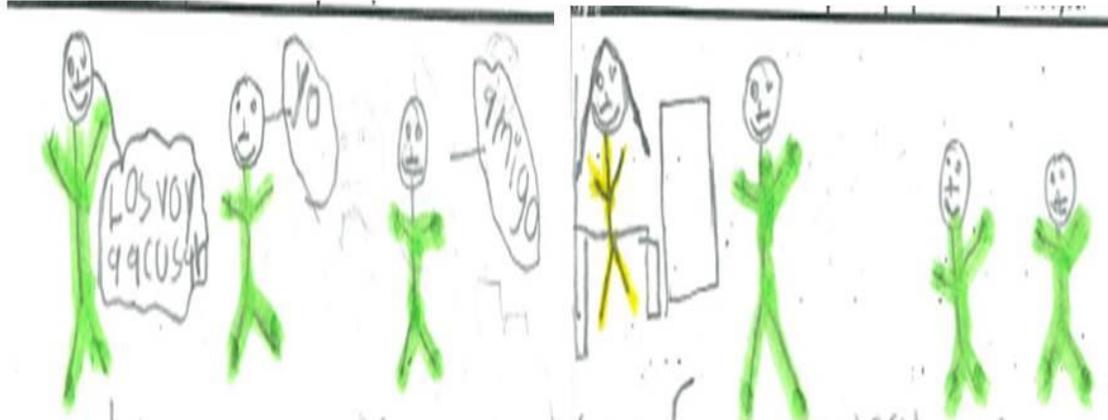
Incremento de la situación: “se molestaron”

Desenlace: “Arturo se perdonara con Felipe y Felipe

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino , cuenta de forma muy breve como dos niños se pelean y molestan a causa de un juguete.

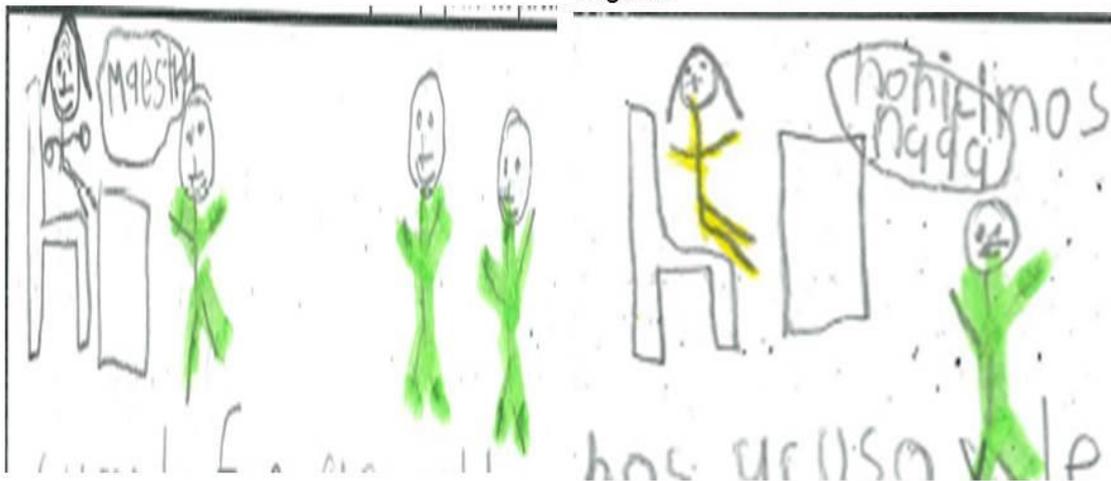
Figura 17. "Des hacer, acusar y perdonar" 2

Segundo cuento: "Nos acusaron"



Introducción: "Nos dijo que nos iban a acusar y no hicimos nada"

Nudo de la situación: "Nos fue a acusar porque dijo que estábamos acusando a alguien"



Incremento de la situación: "Cuando fue a acusarnos"

Desenlace: "Nos acusó y le decimos a la maestra que no lo hicimos"

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino, cuenta como unos niños los acusan por algo que no hicieron y se defienden.

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en situaciones extracurriculares es posible identificar dos cuentos, hechos por niños, donde está presente la indisciplina. Se identifica la forma de indisciplina dirigida a los compañeros, puesto que en ambas hay pelea entre iguales, en el primer cuento realizado por un niño se ve claramente cómo los niños se pelean porque uno le rompió a otro su juguete y en el segundo cuento hecho también por un niño muestra cómo pelean porque unos niños los pretenden acusar por algo que no hicieron. En ambas historias no se llegó a la agresión, por tal razón se afirma que en ambas historias se identifica la indisciplina ya que lo hecho por los niños está en contra de las reglas institucionales que dictan se deben llevar bien entre compañeros. A los dos autores de los cuentos se les pregunto acerca de los criterios de convivencia saludable a lo que el primero respondió que para él respeto es *“algo bueno”*, justicia es *“un castigo”*, tolerancia es *“cuando se toleran”*, comunicación es *“cuando hablar”* y normas es *“limites”*. Para el segundo autor sus respuestas fueron: respeto es *“no molestar”*, justicia es *“no molestar”*, tolerancia es *“no decir algo malo”*, comunicación es *“hablar”*, cooperación normas son *“reglas”*, y sentido de pertenencia es *“formar un equipo”*.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento el título resulta ser demasiado general de acuerdo al contenido del dibujo y el cuento; está presente la tolerancia y la comunicación. En el segundo el título está en correspondencia con lo expuesto en el cuento y el dibujo; no se identifican elementos de la Convivencia Saludable. Pero en ambos casos se expresa una pelea entre iguales.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En el primero están presentes dos elementos de Convivencia Saludable: la tolerancia, el niño al que rompieron su juguete solo se enojó y no llegó a los golpes como medio para solucionar su problema y descargar su enojo sino que

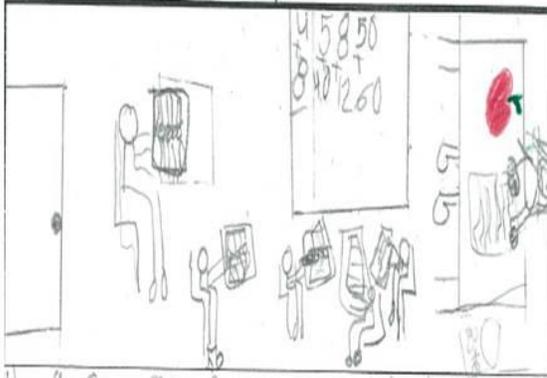
por el contrario al final del cuento perdona a su compañero por lo que le hizo a su juguete. En el segundo no se identifican elementos de la Convivencia Saludable.

- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento se identifica una polaridad afectiva negativa, en la mayor parte se manifiestan emociones negativas, puesto que los niños se molestan por lo sucedido con el juguete. En el segundo la polaridad afectiva es neutra, puesto que no se identifican emociones positivas o negativas, simplemente dicen lo que paso cuando los acusaron por algo que no hicieron.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos está presente una situación donde se ven involucrados un par de alumnos que atraviesan por un conflicto, en el primer cuento se logra resolver entre los niños y en el segundo recurren a la maestra, por tanto el autor del primer cuento si manifiesta elementos de la Convivencia Saludable.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, describe lo que sucede con sus compañeros, su implicación es de observador de la situación. La narración del segundo está hecha en primera persona, se narra lo que pasó el autor al lado de sus compañeros, su nivel de implicación en la situación es como participe y busca junto con sus compañeros que no los regañen por algo que no hicieron.
- **Omisiones.** En el primer cuento hay omisión de la figura del docente, no se menciona cómo actúa ante tal situación y en el segundo se recurre a ella para solucionar su problema.
- **Expresión Escrita.** La sintaxis del primer autor es buena, comete algunos errores ortográficos, los verbos que utiliza en su historia son escasos y solo usa un adjetivo. El segundo autor también cuenta con una buena sintaxis, cometió igual número de faltas ortográficas, hace uso de más verbos y no usa adjetivos.

“¿Dónde están los maestros?”

Figura 18. “¿Dónde están los maestros?” 1

Primer cuento: “Las cosas en la Escuela con Yarely y Lupita”



Introducción: “Era se una vez unos estudiantes que no sabían hacer restas ni sumar y no traían la libreta y la maestra Nancy estaba haciendo unos papeles”



Nudo de la situación: “y la maestra dijo van a hacer un trabajo de ciencias y después se van a educación física y la entrega con el director”



Incremento de la situación: “y terminaron y salieron a educación física y dijo vamos a jugar policías y ladrones”

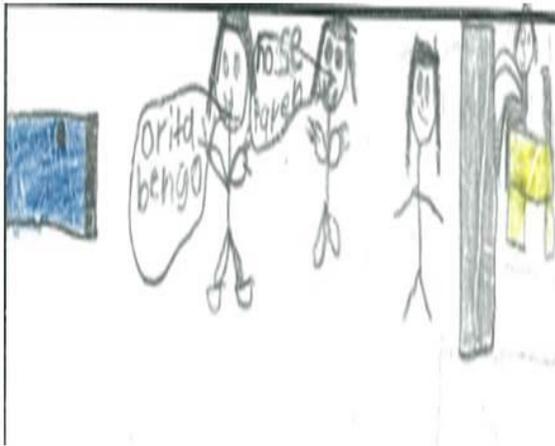


Desenlace: “y se metieron al salón y dijo la maestra que los niños responden bien el fin”

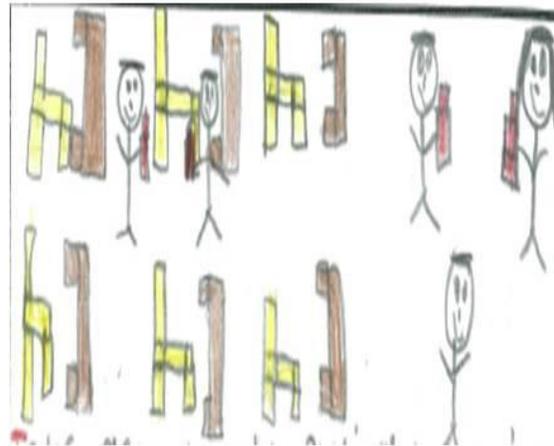
Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno matutino que narra lo que sucede con unos alumnos durante un día de clases. Da la impresión que escribe su diario de clase, ya que describe todo lo que hicieron durante el día.

Figura 19 “¿Dónde están los maestros?” 2

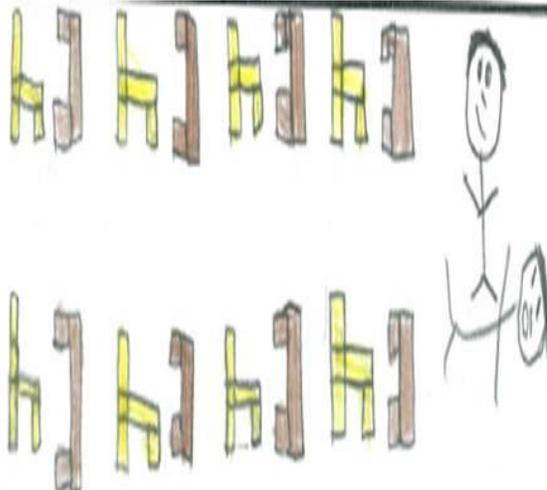
Segundo cuento: “Los mal portados”



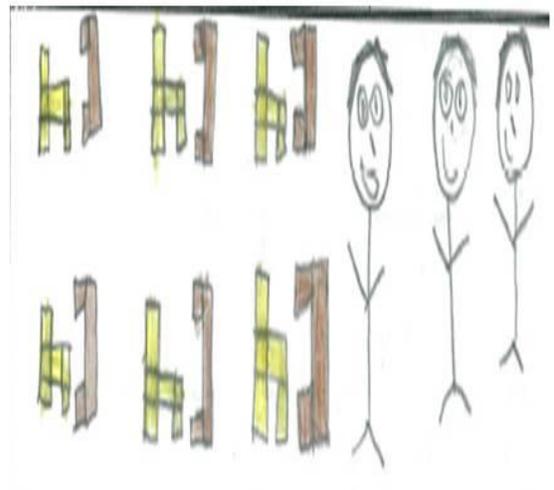
Introducción: “La maestra se va y dice que ahorita viene y que no se paren”



Nudo de la situación: “Todos hacen desorden, platican y se mojan”



Incremento de la situación: “Se pelean por que lo mojo y se llevó y no se aguanto”



Desenlace: “Pasa que llega alguien y pregunta ¿por qué pelean? Y le responde el niño o niña diciendo a los que pelean que no se lleven porque no aguantan nada.”

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino, se observa lo que sucede en el salón de clases durante la ausencia de la maestra con los alumnos .

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones dadas en situaciones curriculares es se identifican dos cuentos con indisciplina. En el primer cuento está presente la forma de indisciplina dirigida a la tarea, ya que se rehúsan a hacer las actividades de clase; sus reacciones contrarían las normas disciplinarias vigentes en el centro de escolar. En el segundo está presente la indisciplina dirigida a los compañeros, puesto hay pelea entre iguales siendo un atentado contra la autoridad y el orden. El comportamiento de los alumnos en ambos cuentos presenta mayor conflicto que las conductas disruptivas, resultan ser más difíciles de resolver para seguir con el curso normal de la clases y donde no solo se involucra un alumno si no que un conjunto de estos. El primer cuento está escrito por una niña y el segundo por un niño. Existe una diferencia muy marca sobre el tipo de indisciplina en cada uno de los cuentos, en uno solo se plantea el incumplimiento con las tareas y en el otro a los niños involucrados en la agresión física. Al preguntar a la autora del cuento *“Las cosas en la Escuela con Yarely y Lupita”* sobre el elementos de Convivencia Saludable responde que justicia es *“para respetar”*, tolerancia es, comunicación es sirve *“para hablar con los demás”* y la cooperación sirve *“Para ayudar gente grande”*. Al preguntar al autor del cuento *“Los mal portados”* sobre el componentes de la convivencia nos dice que respeto es *“que te traten bien y que no los molesten”*, justicia es *“que cuando ves que pelean y el otro no hiso nada y lo ayudas”*, tolerancia es *“que aunque te molesten no haces nada”*, normas es *“que respetes las cosas que te digan”*, comunicación es *“que hablen y se escuchen”*, cooperación es *“que hagan cosas juntos”* y sentido de pertenencia es *“que ayuden”*.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento el título no corresponde con el cuento y el dibujo ya que los personajes mencionados en este no aparecen en ninguna de las etapas, pero lo que narra y dibuja si corresponden, es decir lo que narran esta dibujado. Están presentes el respeto, la tolerancia, la comunicación y las normas. En el segundo el título hace referencia al contenido del cuento y el dibujo, los

niños se portan mal en el salón de clases. En este no se identifican elementos de la Convivencia Saludable.

- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** A pesar de la indisciplina presente en el primer cuento se hay también elementos de la Convivencia Saludable: el respeto porque todos los implicados realizan su actividades sin diferencias, también está presente la tolerancia porque respetan las diferencias entre compañeros, existe comunicación porque se informa a los alumnos acerca de lo que tienen que hacer y finalmente se identifican las normas, puesto que cumplen las reglas dictadas por el docente. En el segundo hay más conductas de indisciplina y no se identifican elementos de Convivencia Saludable.
- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento existe neutralidad de emociones, no hay expresiones de alguna emoción. La autora narra lo sucedido en el salón de clases. En el segundo la polaridad afectiva es negativa, los personajes experimentan emociones negativas, llegando a la agresión.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos está presente la indisciplina, pero en la primero está dirigida a la tarea y en la segunda a los compañeros. Es muy claro que los niños y niñas protagonistas de estos cuentos no viven una Convivencia Saludable.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, la autora describe lo que pasa con los personajes. En el segundo cuento la narración está hecha en tercera persona, se narra lo hecho por niños y niñas mientras la maestra no está en el salón.
- **Omisiones.** En el primer cuento la autora no omite a la maestra y describe todo lo que ella les indica. En el segundo cuento se omite a la maestra.
- **Expresión Escrita.** La autora cometió errores en la sintaxis, cometió bastantes faltas de ortografía, uso varios verbos y pocos adjetivos. En el segundo cuento la sintaxis del autor es correcta, cometió errores ortográficos, uso un número considerable de verbos y no uso adjetivos.

Síntesis Integrativa

Revisando los datos discursivos y pictográficos referidos a los dos primeros cuentos, denominados **“expresiones ambivalentes”**, por la transición de emociones positivas a negativas, para el análisis del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos con indisciplina. El primer cuento está narrado por una niña y el segundo por un niño, esta puede ser una posible explicación a la diferencia de sucesos narrados en los cuentos. A cada uno de los autores del cuento se les interrogó sobre los elementos de la Convivencia Saludables se afirma que ambos poseen conceptos de la mayoría de los elementos.

Revisando los datos discursivos y pictográficos del segundo grupo de cuentos nombrado **“Des hacer, acusar y perdonar”**, relacionado con romper y reponer, acusar las conductas incorrectas y perdonar, como expresiones comunes a través de los datos, las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos con indisciplina. Se observó que en ambas no se llegó a la agresión, lo que hacen los niños está en contra de las reglas institucionales que dictan que se deben de llevar bien entre compañeros. A los dos autores de los cuentos se les pregunto acerca de los elementos de Convivencia Saludable, ambos respondieron de manera breve y errónea a la mayoría de este

Los datos discursivos y pictográficos del tercer bloque denominado **“¿Dónde están los maestros?”** para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en situaciones curriculares se identifican dos cuentos con indisciplina, remarcando la ausencia o presencia de poco valor de los docentes. En el primer cuento está presente la forma de indisciplina dirigida a la tarea y en el segundo la indisciplina dirigida a los compañeros. El primer cuento está escrito por una niña y el segundo por un niño. Al preguntar a la autora del cuento sobre los elementos de Convivencia Saludable responde de manera breve y un número reducido de estos, el autor da respuestas más largas, precisas y a un mayor número de elementos.

Tabla 11.

Datos discursivos de los cuentos identificados con indisciplina

Cuento	Indisciplina					
	Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
Niño	C. S.	E.E.L	G. B.	F. E. E.	Y.A.A.B	A. S. P. J.
Respeto	<i>“No hacer mal y Bullying”</i>	<i>“No pelear ni molestar”</i>	<i>“Algo bueno”</i>	<i>“No molestar”</i>	<i>“Interesante”</i>	<i>“Que te traten bien y que no los molesten”</i>
Justicia	<i>“Hacer respectivamente lo que es para ellos”</i>	<i>“Luchar por algo”</i>	<i>“Un castigo”</i>	<i>“No molestar”</i>	<i>“Para respetar”</i>	<i>“Relato del cuento”</i>
Tolerancia	<i>“No sé”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Cuando le toleran”</i>	<i>“No decir algo malo”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Relato del cuento”</i>
Comunicación	<i>“Hablar con otras personas”</i>	<i>“Hablar con la persona”</i>	<i>“Cuando hablan”</i>	<i>“Hablar”</i>	<i>“Para hablar con los demás”</i>	<i>“Que hablen y se escuchen”</i>
Normas	<i>“Respetar”</i>	<i>“Las reglas”</i>	<i>“Limites”</i>	<i>“Reglas”</i>	<i>“Unos animalitos”</i>	<i>“Respeto de lo que te digan”</i>
Cooperación	<i>“Cooperar con algo”</i>	<i>“Ayudar”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Dar”</i>	<i>“Para ayudar a gente grande”</i>	<i>“Hacer cosas juntos”</i>
Reciprocidad	<i>“No se”</i>	<i>“No se”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Cumplir”</i>	<i>“No se”</i>	<i>“No contesto”</i>
Sentido de pertenencia	<i>“Feliz”</i>	<i>“Feliz”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Formar un equipo”</i>	<i>“No sé”</i>	<i>“Que se ayuden”</i>

Aquí se muestran los discursos de cada uno de los elementos de Convivencia Saludable que poseen los niños y niñas de los cuentos que fueron identificados con indisciplina.

Síntesis Final

Los datos expresan categorías de ambivalencia en la ***“Indisciplina”*** como unidad de análisis, expresadas en conductas extremas como: *“robar y respetar”*; *“prestar y romper”*; *“violentar y convivir”*; *“no delatar y acusar”*; *“enojar y alegrar”*. Estos extremos expresados denotan el poco desarrollo de habilidades para la mediación en conflictos que poseen los escolares. La rivalidad, expresada como capacidad que se ha mitificado en la cultura escolar atribuida al más fuerte para mantener su estatus parece ser que *“sólo se resuelve”* a través de un proceso de compensación de logro, *“perder un partido de futbol y luego ganarlo”* puede ser motivo de recuperar o perdonar a un amigo para que el más fuerte se sienta compensado. Esta capacidad como creencia se muestra como conducta importante a disminuir en las riñas entre iguales pues induce a comportamientos aún más violentos como: golpes, maltratos, agresión física entre otros. Es de destacar que en este análisis incrementa la baja implicación de los docentes en el proceso educativo, pues predominan frases en los relatos como *“ustedes van hacer y luego se van”*; *“los voy a llevar con el director”*; *“la maestra va y ahorita viene”* esto expone las insuficientes habilidades que poseen para el control de la disciplina e implicación personal en la educación de sus escolares. La figura del docente nunca aparece como la más importante de los relatos y las representaciones pictográficas, se muestran pizarrones llenos sin estar presente, en otro plano del aula como una figura poco representativa. Otro aspecto que llama la atención en los dibujos es manifestación de poco orden en las aulas, disposición del mobiliario en formas no comunes con docentes distantes de ellos. Existe un poco reconocimiento por los escolares del contenido de los constructos de la convivencia escolar saludable.

Tercera Unidad de análisis: Vandalismo y daños materiales

“Dueños de los espacios escolares”

Figura 20. “Dueños de los espacios escolares” 1

Primer cuento: “Lo que pasó en la escuela”



Introducción: “En el baño se pelearon los de sexto”

Nudo de la situación: “Y después de media hora se salen”



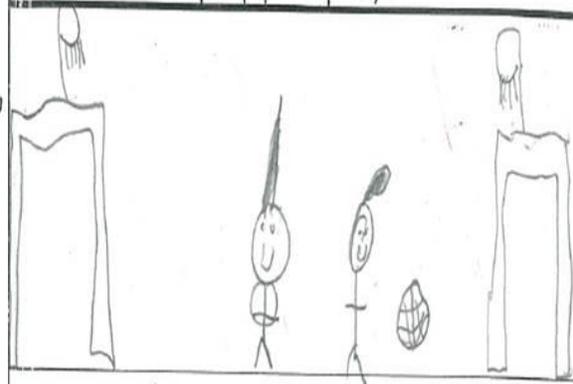
Incremento de la situación: “Llegaron a su salón y los castigaron”

Desenlace: “Los llevaron al salón a hablar”.

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno matutino, cuenta lo que sucede con sus compañeros de sexto grado cuando salen al baño.

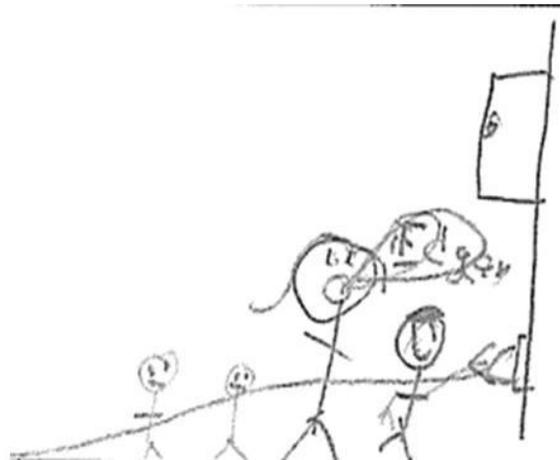
Figura 21. "Dueños de los espacios escolares" 2

Segundo cuento: "La historia de mi escuela"



Introducción: "Había una vez yo y Osvaldo estábamos jugando futbol luego de unos minutos llego un niño de sexto y nos gritó enojado "No pueden jugar aquí es nuestra cancha"

Nudo de la situación: "que no dejan jugar"



Incremento de la situación: "Otra vez que estábamos en computación y Edgar desconecto el cable de la compu y Brayán y yo le gritamos Edgar no agarres eso"

Desenlace: "y no nos hizo caso, llego la maestra y lo mandaron al salón le dijimos te lo dijimos"

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno matutino, cuenta dos situaciones que viven en la escuela. En la primera sus compañeros de sexto grado no les permiten jugar en las canchas; y en la segunda lo que sucede durante la clase de computación.

Revisando los datos discursivos y pictográficos proporcionados por el cuento y el dibujo de las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos se hallan actos que pueden conducir al vandalismo, si bien en ninguno de los dos los niños no llegan al extremo de destruir el mobiliario, ni hacen cosas para llamar la atención, si hay agresión hacia sus compañeros o impedimento para que los menores jueguen en las canchas, también vemos como un niño no hace caso a las advertencias de sus amigos y la maestra lo regaña por hacer mal uso de la herramientas de trabajo (computadora). Estas son señales de alarma para futuros actos vandálicos en niveles superiores de educación, el origen de situaciones más delicadas donde se inserten los alumnos que incurran en ellas. Al preguntarle al autor del primer cuento sobre los elementos de Convivencia Saludable, sus respuestas fueron las siguientes: para mi respeto es "*Respeto a los compañeros*", comunicación es "*Marcar por celular*" y sentido de pertenencia es "*Bien*". Las mismas preguntas se les hicieron al autor del segundo cuento a lo que él respondió "*Para mí el respeto está en una mejor convivencia*", justicia es "*Hacer las cosas bien*", comunicación es "*Una persona hablando con otra*", normas son "*Indicaciones que mandas*", cooperación es "*Cooperar para las cosas*", y sentido de pertenencia como "*Feliz*". De acuerdo con sus respuestas se afirma que conocen algunos de los elementos de Convivencia Saludable, aun cuando sus respuestas son muy breves.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento existe correspondencia entre el título y narrativa y dibujos; hay violencia por tal razón no existe correspondencia con los elementos de Convivencia Saludable. En el segundo el título no ésta en correspondencia con el dibujo y la narrativa, son dos historias vez de una como lo indica el título; existen expresiones pictográficas y narrativas de violencia en la mayor parte del cuento, no hay elementos de la Convivencia Saludable.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En ninguna de las dos historias hay componentes del a convivencia saludable, en el primero se narra cómo los niños de sexto grado se pelean en los baños de la

escuela. En el segundo también los niños de sexto cometen actos contra sus compañeros más pequeños, les prohíben jugar en su cancha y en la segunda parte del cuento está el niño que no atendió al consejo de sus amigos.

- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad es negativa, puesto que se identifican emociones negativas ante la situación. Los niños que estuvieron involucrados en la situación experimentaron este tipo de emociones al grado de llegar a los golpes, además de que estaban asustados y fueron regañados. En el segundo la polaridad afectiva es negativa hay descontento, sorpresa, molestia, sobre todo en los niños pequeños que no les permiten jugar en la cancha y por parte de los amigos que advirtieron que no desconecte el cable.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuento no se identifican elementos de la Convivencia Saludable. En el primer cuento se pelean y no se llega a una solución, en el segundo se impide el acceso a la cancha y un niño no respeta las computadoras con las que trabaja.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, el autor se refiere a los niños de sexto; su nivel de implicación es como observador de todo lo sucede en los baños de la escuela. En el segundo cuento la narración es en primera persona, el autor del cuento forma parte de este; su nivel de implicación es como participante de la situación.
- **Omisiones.** En ambos cuentos no hay omisión de la figura del maestro, pero no hay una clara forma de saber cómo se involucra en esas situaciones.
- **Expresión Escrita.** El primer autor no cometió errores de sintaxis, cometió faltas ortográficas, utiliza verbos y adjetivos no. El segundo autor no cometió errores de sintaxis, cometió varios errores ortográficos, utiliza bastantes verbos y sólo dos adjetivos.

Síntesis Integrativa

Revisando los datos discursivos y pictográficos aportados por el cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en situaciones de vandalismo y daños materiales se identifican dos cuentos donde hay actos que pueden conducir este comportamiento. Estas son señales de alarma para futuros actos vandálicos en otro momento de sus vidas, originando situaciones más delicadas en las escuelas donde se inserten ese tipo de alumnos. Al preguntarle al autor del primer cuento sobre los elementos de la Convivencia Saludable solo responde de manera adecuada y breve a tres de los estos. El segundo autor respondió a un número mayor de elementos de manera adecuada, aunque sus respuestas también fueron breves. De acuerdo con sus respuestas se afirma que conocen algunos de los elementos de Convivencia Saludable, aunque sus respuestas son muy breves tienen idea general.

Tabla 12.

Datos discursivos de los cuentos identificados con vandalismo y daños materiales

Vandalismo y daños materiales		
Cuento	Primer	Segundo
Niño	J.I.S.R	J.T.A.
Respeto	<i>“Respeto a los compañeros”</i>	<i>“Tener una mejor convivencia”</i>
Justicia	<i>“No sé”</i>	<i>“Hacer las cosas bien”</i>
Tolerancia	<i>“No sé”</i>	<i>“No sé”</i>
Comunicación	<i>“Marcar por celular”</i>	<i>“Una persona hablando con otra”</i>
Normas	<i>“No sé”</i>	<i>“Indicaciones que mandan”</i>
Cooperación	<i>“El dinero”</i>	<i>“Cooperar para las cosas”</i>
Reciprocidad	<i>“No sé”</i>	<i>“No contesto”</i>

Aquí se muestran los discursos de cada uno de los elementos de Convivencia Saludable que poseen los niños y niñas de los cuentos que fueron identificados con vandalismo.

Síntesis Final

Los sucesos narrados y representados por los niños no expresan una conducta vandálica declarada. Se decide ubicarla en el presente estudio por la connotación de los hechos generadores de estos comportamientos en el futuro, la ubicación geográfica de las escuelas y la forma en cómo definen los elementos de la Convivencia Saludable. Lo más significativo de los datos de estos escolares es el limitado conocimiento asociado a respuestas breves que poseen los contenidos de los constructos de la convivencia escolar saludable, sobre todo que entienden por cooperación “*dinero*” y comunicación “*marcar por celular*”. El abandono de programas educativos basados en regulación emocional y habilidades sociales en el ámbito de la escuela constituye un hecho importante a retomar para ambas instituciones educativas.

Cuarta unidad de análisis: Violencia física
“¡Empujar es igual a no hacer nada!”

Figura 22. “¡Empujar es igual a no hacer nada!” 1

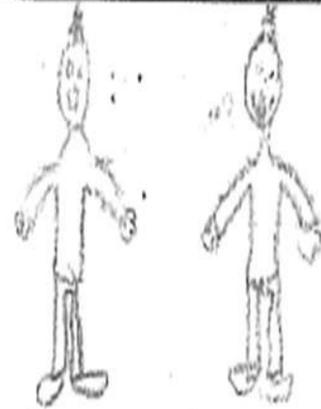
Primer cuento: “Los niños”



Introducción: “una vez un niño llamado Erick y empujo a un niño”



Nudo de la situación: “después el niño se fue llorando”



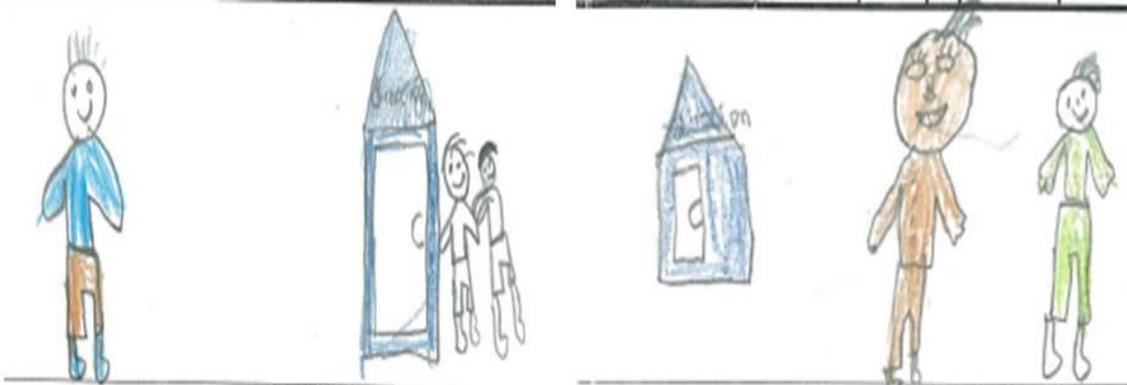
Incremento de la situación: “después su mamá del niño vio que tenía un raspón”

Desenlace: “después su mamá lo curo y los niños se disculparon”

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno vespertino, cuenta lo sucedido con dos niños. Donde uno de ellos empuja al otro, pero al final se disculpan por lo que paso.

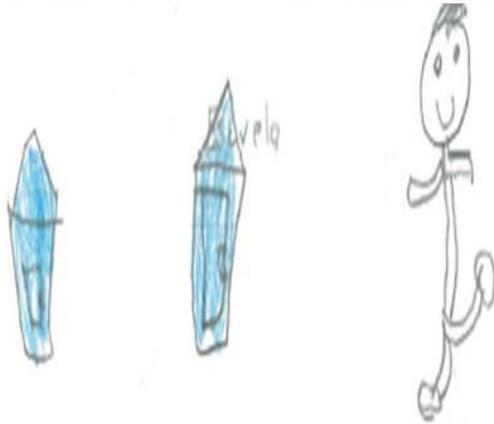
Figura 23. "¡Empujar es igual a no hacer nada!" 2

Segundo cuento: "El niño grosero"



Introducción: "Aquí el niño está abriendo la puerta de la dirección y un niño lo empujo"

Nudo de la situación: "después el director lo regañó y el niño que lo empujó dijo que él no hizo nada"



Incremento de la situación: "el niño no hizo nada entonces decidió cambiarse de escuela"



Desenlace: "el niño pasa a su salón de antes y les dice a sus compañeros adiós"

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno vespertino, cuenta como un niño es acusado de empujar a otro injustamente por lo que decide irse de la escuela.

Revisando los datos discursivos y pictográficos obtenidos a través del cuento y el dibujo de las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos donde existen actos que pueden convertirse en violencia física, hay una línea muy delgada que separa un simple empujón a la llegada de los golpes, cada niño que es víctima de este tipo de actos puede responder de manera distinta ante tal agravio a su persona. Ambos cuentos son narrados por niñas, a las cuales no les parece ese tipo de actos entre compañeros. En el primer cuento se observa claramente como un niño empuja a otro, y la reacción ante tal empujón es ponerse a llorar; pero se llega a una solución aceptable ante la situación. En el segundo el niño que es empujado acude con el Director para informarle de la situación, finalmente resulta que el empujón no se llevó a cabo y el niño acusado se va de la escuela, no siendo está una solución de la situación entre iguales. A cada una de las autoras del cuento se les pregunto acerca de los elementos de Convivencia Saludable y sus respuestas se presentan a continuación; para la primera autora del cuento *“Los niños”* el respeto es *“el respeto es darse a respetar por alguien”*, justicia es *“ser justo con alguien”*, tolerancia es *“saber tolerar a alguien”*, comunicación es *“comunicarse con alguien”*, normas *“que son reglas”*, cooperación es *“cooperar con algo”* y sentido de pertenencia es *“estar con él”*, con el grupo. Para la segunda autora del cuento *“El niño grosero”* el respeto es *“no empujar”*, justicia es *“que no empujen”*, comunicación es *“algo con que hables con los demás”*, normas es *“algo que tienes que respetar”* y cooperación es *“algo con lo que cooperas”*.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento el título hace referencia al contenido general del dibujo y el cuento. No hay elementos de Convivencia Saludable, es una situación donde ha agresión, al final los niños terminan disculpándose. En el segundo el título corresponde con el contenido general del dibujo y el cuento, tampoco hay elementos de Convivencia Saludable, hay agresión.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En ninguno de los dos cuentos se identifican componentes de la Convivencia Saludable, ya que los personajes de ambos se encuentran ante una situación de agresión que impide un ambiente para que se presente.
- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento se observa que la polaridad afectiva es negativa, se manifiestan emociones negativas. En el segundo, la polaridad efectiva también resulta ser negativa, los personajes viven emociones negativas.
- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos las autoras no reportaron elementos de la Convivencia Saludable y se presentan actos de agresión que pueden desencadenar violencia física entre iguales.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, se cuenta lo que pasa con los personajes; su nivel de implicación es como observadora y narradora de la situación. En el segundo la narración también está hecha en tercera persona, narra lo que pasa con su personaje. Su implicación personal también es como observadora y narradora de la situación.
- **Omisiones.** En el primer cuento si hay omisión de la figura de autoridad, no se menciona a la maestra ante tal situación. En el segundo cuento al encontrarse en la dirección cuando sucedió la situación el Director regañó al niño que empujó a su compañero, no hay omisión de una persona que ejerza la autoridad.
- **Expresión Escrita.** La primera autora no cometió errores en la sintaxis, cometió errores ortográficos, usa pocos verbos y adjetivos. La segunda autora tampoco cometió errores de sintaxis, cometió algunos errores ortográficos, hace uso de más verbos y adjetivos que la primera autora.

“Poder, sangre y muerte”

Figura 24. “Poder, sangre y muerte” 1

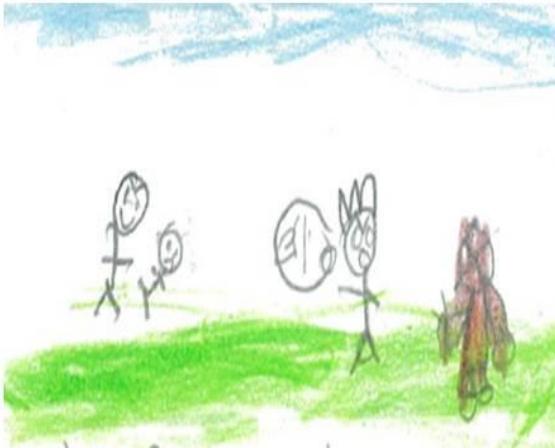
Primer cuento: “Dos amigos se apoyan”



Introducción: “Había una vez dos amigos jugando en las canchas pero escucharon que estaban molestando a un niño y fueron a ver qué pasa”



Nudo de la situación: “entonces cuando fueron a ver lo que pasaba en la cancha escucharon”



Incremento de la situación: “entonces le dijeron”



Desenlace: “luego de dos días el niño recapacito y entonces se volvió bueno y ya no volvió a molestar a nadie”

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno matutino. Cuenta cómo dos amigos que están en las canchas escuchan que golpean a un compañero y lo ayudan.

Figura 25. "Poder, sangre y muerte" 2

Segundo cuento: "Las noticias presentan"



Introducción: "el niño se pegó con el palo"

Nudo de la situación: "se están pegando con las canchas"



Incremento de la situación: "se va a caer el niño"

Desenlace: "se lo llevaron al hospital porque se sangraron"

Expresión pictórica y narrativa de una niña de la escuela de turno vespertino, cuenta una serie de noticias donde esta presente la violencia física en la escuela donde los involucrados son niños.

Revisando los datos discursivos y pictográficos por el cuento y el dibujo de las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos donde están presentes actos de violencia física directa, los personajes la ejercen. Es claro el uso de la fuerza, en el primer cuento hay alevosía y ventaja contra el niño que es agredido en la cancha y en el segundo hay violencia física contra sí mismo y contra su igual. En estos dos cuentos es evidente que los actos de violencia física se presentan en escenarios donde no está presente ninguna figura de autoridad, esto facilita la agresión. El primer cuento está elaborado por un niño y el segundo por una niña; en ambos cuentos se presenta el mismo número de etapas con actos de violencia, hay tres escenas en cada uno donde se manifiesta violencia física contra sus iguales. A ambos autores se le preguntó acerca de lo que era para ellos cada uno de los elementos de la convivencia Saludable. El autor respondió que para él respeto es *“respetar a los demás”*, justicia es *“ayudar”*, tolerancia es *“tolerar a los demás”*, comunicación es *“comunicarse con los demás”*, normas es *“obedecer”* y sentido de pertenencia es sentirse *“genial”*. La autora respondió que para ella respeto es *“debes dar el perdón”*, justicia es *“libertad”*, tolerancia es *“libertad”*, comunicación es *“estar seguro”*, normas es *“justicia”*, cooperación es *“reunión”*, reciprocidad es *“estar felices”* y sentido de pertenencia es *“estar adentro”*.

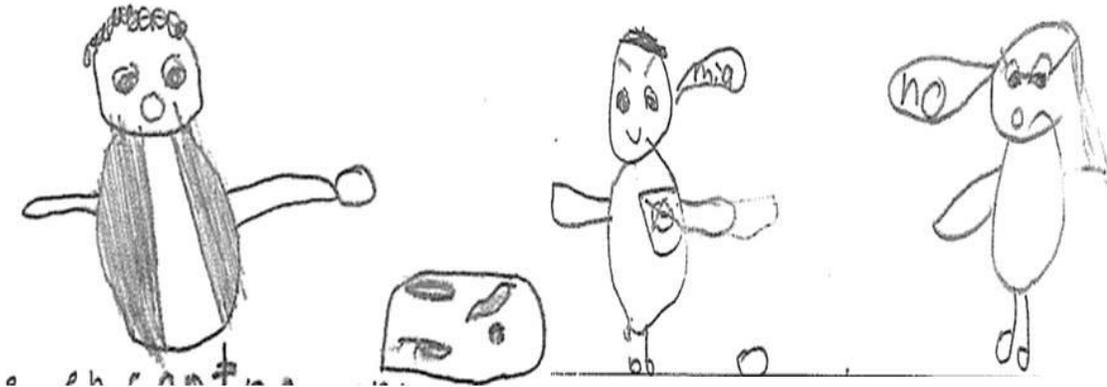
Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer el título es acorde con lo que sucede en el cuento y el dibujo, atiende a los elementos de Convivencia Saludables en la primera escena está presente el respeto entre los amigos que escucharon lo sucedido en la cancha. El segundo título está en correspondencia con el dibujo y el cuento. No hay elementos de Convivencia Saludable.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** El único componente de Convivencia Saludable identificado en los cuentos es el respeto en la primera etapa del primer cuento. En las demás etapas del primero y en todo el segundo cuento no se identifican otros elementos.
- **Polaridad Afectiva.** Se afirma que la polaridad afectiva en ambos cuentos es negativa, lo personajes manifiestan emociones negativas al estar ante un acto de violencia física. Esto se expresa a través de los dibujos.
- **Contenido específico del tema.** En general en ambos cuentos los niños no manifiestan componentes la Convivencia Saludable, pero en las respuestas que dieron de los elementos indica que de forma somera conocen la mayoría de ellos.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, solo cuenta lo que observó; su nivel de implicación es como observador y narrador. En el segundo la narración se realizó en tercera persona, su nivel de implicación es también como narradora y observadora de la historia.
- **Omisiones.** En ambos cuentos se omite la figura de autoridad, la maestra no está presente en ninguna escena.
- **Expresión Escrita.** El autor en el primer cuento cometió errores de sintaxis, cometió errores ortográficos, utiliza bastantes verbos la mayoría en pasado y sólo utiliza dos adjetivos. En el segundo cuento la autora no cometió errores en la sintaxis, pero si errores ortográficos, usa pocos verbos y no usa adjetivos.

“El haba de la discordia”

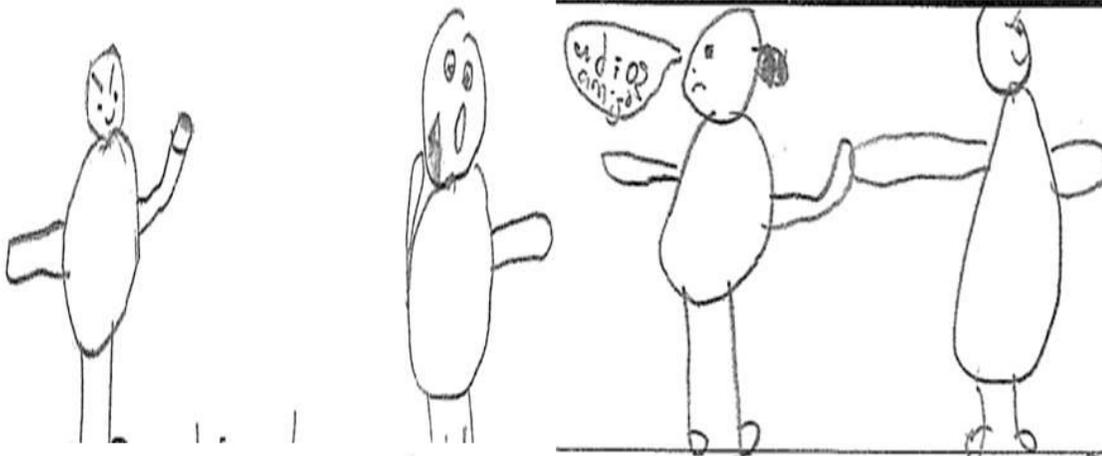
Figura 26. “El haba de la discordia” 1

Primer cuento: “La historia”



Introducción: “Me encontré un haba en mi rosca”

Nudo de la situación: “Edgar se encontró una haba tirada y era de Karla, se pelearon”



Incremento de la situación: “Ángel Iván le pego en la nariz Daniel y sangro y Daniel lloró”

Desenlace: “Una amiga se fue a otra escuela y la extrañamos”

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno matutino. Cuenta lo que sucede durante un convivio realizado por motivo del 6 de enero; también cuenta como un compañero agrede a otro físicamente y expresa que él y sus compañeros extrañan a una de sus amigas que se marchó.

Figura 27. "El haba de la discordia" 2

Segundo cuento: "El respeto"



Introducción: "Un día una niña le pego a un niño y la niña se fue corriendo a esconderse"

Nudo de la situación: "Y luego encontraron a la niña y su maestra la regañó y le dijo que debía respetar a su compañero"



Incremento de la situación: "Y luego la maestra le dijo a los papás de la niña y los papás de la niña la castigaron"

Desenlace: "La niña no le deben haber pegado porque no le hizo nada luego la niña le pidió una disculpa"

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino. Cuenta la situación por la que pasa un niño que es golpeado por una niña, la intervención de la maestra y la reconciliación de los niños.

Revisando los datos discursivos y pictográficos aportados por el cuento y el dibujo para el análisis de las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos con actos de violencia física directa, en el primer cuento el autor nos narra cómo un niño golpea a su compañero y le saca sangre de la nariz, en el segundo el autor nos dice lo que sucede cuando una niña golpea a su compañero. En ambos cuentos se observan actos de violencia física entre iguales y no se resuelven esas situaciones; también se observa que ambas historias se desarrollan fuera del horario clases, la primera se trata de un convivio por motivo del día de Reyes y la segunda durante el recreo. Ambas son actividades que se realizan cotidianamente en la escuela, pero hay consecuencias que repercuten en el bienestar de los participantes. A los autores del cuento se les interrogo acerca de los componentes de la Convivencia Saludable, el primer autor respondió que para él respeto es “*es convivencia*”, justicia es “*algo importante*”, comunicación es “*algo interesante*”, cooperar “*es cooperar con algo*” y se siente parte de un grupo “*porque ayudo*”. El autor del segundo cuento respondió que para él respeto es “*respetar a los demás*”, justicia es “*luchar*”, tolerancia es “*tolerar algo*”, comunicación es “*comunicarse*”, normas es “*respetar*”, cooperación es “*cooperar con algo*”, reciprocidad es y sentido de pertenencia “*son como mis amigos*”.

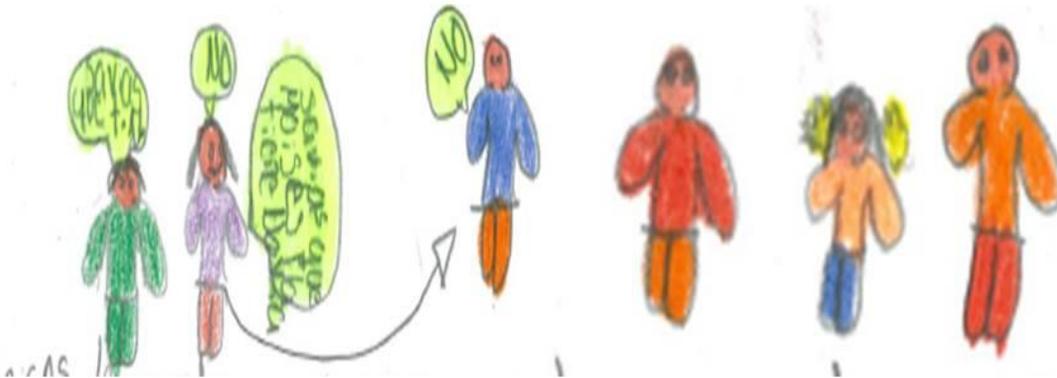
Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** El título del primer cuento no se encuentra en correspondencia con el dibujo y la narrativa, son tres historias identificadas. Hay expresiones gráficas y narrativas de violencia en la mayor parte de este. El título del segundo está en correspondencia con el cuento y el dibujo, aunque el título hace referencia al respeto, no se haya presente este componente de la Convivencia Saludable.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En ambos cuentos no se identifican elementos de la Convivencia Saludable, lo expresado en ambas historias son actos de violencia entre los personajes.
- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad afectiva es negativa porque hay riña entre compañeros. En el segundo la polaridad identificada es negativa, los personajes viven emociones negativas. En ambos cuentos las expresiones en los dibujos son de enojo, molestia y agresión.
- **Contenido específico del tema.** A través del análisis del cuento y el dibujo es posible identificar que ambos autores no manifestaron elementos de Convivencia Saludable, de acuerdo a sus respuestas acerca de estos se observa que conocen de manera muy general el concepto, ya que usan el mismo para definirlo.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración es en primera persona, el autor del cuento forma parte de este en la primer etapa, en las demás narra en tercera persona; el nivel de implicación es mayormente como observador y narrador de lo que sucede con sus compañeros. En el segundo la narración está hecha en tercera persona, se narra lo que pasa con una niña y un niño; el nivel de implicación también es como observador y narrador de lo sucedido.
- **Omisiones.** En ambos cuentos se omite la figura de autoridad que intervenga ante tales situaciones y llegar a una solución. El docente no aparece en los cuentos.
- **Expresión Escrita.** El primer autor no cometió errores la sintaxis, cometió un número reducido de faltas ortográficas, utiliza algunos verbos y pocos adjetivos. El segundo autor tampoco cometió errores de sintaxis, cometió un mínimo de errores ortográficos, utiliza un número considerable de verbos y un adjetivo.

“Golpes a menores y entre iguales”

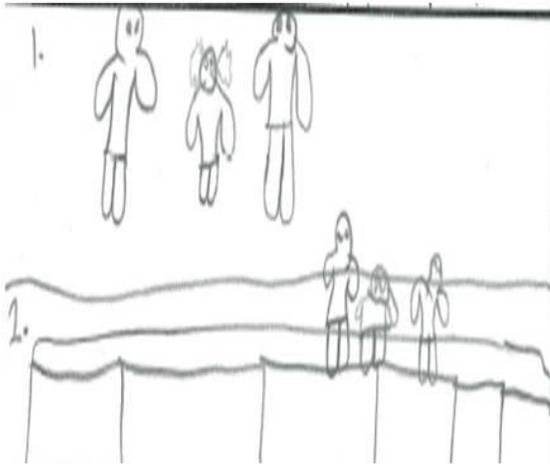
Figura 28. “Golpes a menores y entre iguales” 1

Primer cuento: “Las chismosas”



Introducción: “Moisés le cuenta a su amiga que ya tuvo novia y su amiga le dijo a su amigo”

Nudo de la situación: “Lo están golpeando 2 niños a un niño de 7 años”



Incremento de la situación: “Lo están aventando de un puente”



Desenlace: “se están hablando bien”

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino. Cuenta la situación por la que pasan unos niños, como pasan de un simple comentario a los golpes y de ahí a la reconciliación.

Figura 29. "Golpes a menores y entre iguales" 2

Segundo cuento: "La escuela"



Introducción: "que hace todo ese desorden y no estudian bien"

Nudo de la situación: "de que nos peleamos"



Incremento de la situación: "de que se pelean entre ellos mismos"

Desenlace: "de muchas cosas feas y ya están jugando bien y ya no se pelean"

Expresión pictórica y narrativa de un niño de la escuela de turno vespertino. Cuenta como sus personajes de golpean durante todo el cuento y al final se perdonan.

Revisando los datos discursivos y pictográficos aportados por el cuento y el dibujo para el análisis de las relaciones dadas en situaciones extracurriculares se identifican dos cuentos con actos de violencia física directa, en el primero se observan dos niños golpeando a un niño menor y lo avientan desde un puente para hacerle daño. En el segundo cuento se observa la pelea de unos niños al grado de llegar a los golpes y hasta golpearse con las mesas del salón. En ambos al final los personajes se perdonan y se hablan bien, solucionaron sus diferencias, lograron reconciliarse y perdonar esos actos agresivos cometidos contra su persona. Ambos cuentos tienen como autor a niños, y a cada uno se les pregunto acerca de los elementos de Convivencia Saludable; él primero menciona que respeto es *“símbolo de respeto”*, justicia es *“un niño le pega a otro y ese niño le pega”* tolerancia es *“dar tiempo a algo”*. El autor del segundo cuento respondió *“el respeto es como la educación”*, justicia es *“la justicia es donde salvas guerras”*, comunicación es *“La comunidad es como la tolerancia”* y cooperación es *“cuando alguien salva uno”*.

Análisis integrativo

- **Análisis del tema.** En el primer cuento el título no está en correspondencia total con el contenido del cuento y el dibujo, la primera etapa hace referencia al título, las demás etapas no tiene correspondencia con la primera. En el segundo cuento el título está en correspondencia con el cuento y el dibujo, todo lo que narra y dibuja es una situación ocurrida en la escuela entre compañeros del grupo.
- **Frecuencia de aparición de cada componente de la convivencia saludable.** En ninguno cuento se identifican elementos de Convivencia Saludable, en ambos hay actos de violencia física. Aunque es visible al final de estos que los implicados en la situación terminan por hablarse bien, si existieran elementos de Convivencia Saludable no hubiesen llegado al extremo de golpearse.
- **Polaridad Afectiva.** En el primer cuento la polaridad afectiva es ambivalente se presentan emociones tanto positivas como negativas, los personajes experimentan ambas emociones. En el segundo la polaridad afectiva es negativa,

los personajes experimentan emociones negativas, aunque en la narración no se manifiestan en los dibujos se ve claramente su enojo.

- **Contenido específico del tema.** En ambos cuentos los autores no manifiestan componentes de la Convivencia Saludable, sus historias son violentas, y de acuerdo a sus respuestas dadas se detecta que desconocen los elementos.
- **Nivel de Implicación personal.** En el primer cuento la narración está hecha en tercera persona, se narra lo sucedido con los personajes; el nivel de implicación solo es como narrador y observador de la situación. En el segundo la narración es en tercera persona en la mayor parte del cuento, en una etapa se hace en primera persona, el nivel de implicación es mayormente como observador y narrador, excepto en la segunda etapa donde menciona que él también se pelea.
- **Omisiones.** En ambos cuentos se omite la figura de autoridad. No hay docente que pueda controlar esas situaciones y evitar que se llegue a la violencia física.
- **Expresión Escrita.** El autor del primero cuento no cometió errores de sintaxis, pero si errores ortográficos, utiliza bastantes verbos y algunos adjetivos. En el segundo cuento el autor cometió errores en la sintaxis, cometió pocos errores ortográficos, utiliza pocos verbos y no hace uso de adjetivos.

Síntesis Integrativa

Revisando los datos discursivos y pictográficos de este bloque perteneciente a la unidad de análisis **Violencia Física** para su análisis se identifican dos cuentos designados con la exclamación **¡Empujar es igual a no hacer nada!** donde hay actos que pueden convertirse después en violencia física. Ambos cuentos son narrados por niñas, a las que no les parece ese tipo de actos entre compañeros. A cada una de las autoras del cuento se les interrogó acerca de los elementos de la Convivencia Saludable de acuerdo a sus respuestas afirma que la primera autora dio respuesta a un mayor número de elementos, uso el mismo concepto para definirlo y el segundo respondió a un número menor, sus respuestas fueron parecidas en los elementos.

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento predominan historias de **“poder, sangre y muerte”** expresadas en actos de violencia física directa. Es claro el uso de la fuerza con alevosía y ventaja, violencia física contra sí mismo y contra un igual. Estos actos presentan en escenarios donde no hay una ninguna figura de autoridad, facilitando la agresión. El primer cuento está elaborado por un niño y el segundo por una niña; en ambos existe tres etapas con actos de violencia. A ambos autores se le pregunto acerca de los elementos de la Convivencia Saludable. Las respuestas del primer autor fueron breves y tautológicas, las del segundo fueron breves e incoherentes.

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis de este bloque denominado **“El haba de la discordia”** expresado a través del cuento y el dibujo de las relaciones que se dan en diversas situaciones se identifican dos cuentos con presente actos de violencia física directa. En el primero el autor nos narra cómo un niño golpea a su compañero y le saca sangre de la nariz, en el segundo el autor nos dice lo sucedido con una niña que golpea a su compañero. A los autores de los se les interrogo acerca de los elementos de Convivencia Saludable, las respuestas del primer autor son breves e incoherentes, las del segundo son breves y tautológicas.

Revisando los datos discursivos y pictográficos para el análisis de la expresión hecha a través del cuento y el dibujo en este bloque denominado **“Golpes a menores y entre iguales”** se identifican dos cuentos donde está presente actos de violencia física directa, en el primer cuento se observa como dos niños golpean a un niño menor; en el segundo se observan niños peleando hasta el grado de llegar a los golpes. En ambos cuentos al final los personajes se solucionaron sus diferencias, lograron reconciliarse y perdonar esos actos agresivos. Ambos cuentos fueron tienen como autor a niños, y a cada uno de ellos se les pregunto acerca de los elementos de Convivencia Saludable. Las respuestas del primer autor son breves, explicativas y respondió coherentemente solo a tres de los elementos; las respuestas del segundo autor fueron breves, incoherentes y solo respondió a cuatro de estos.

Tabla 13.

Datos discursivos de los cuentos identificados con violencia física

Violencia física									
Cuento Niño	Primer	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno
	K. A. M. L.	E.G. A. H.	E. E. L.	G.S.C.M	L. A. G. A.	O	M. J.	A. F. M. A.	F. E. B.
Respeto	"Es darse a respetar por alguien"	"No empujar"	"No pelear ni molestar"	"Respetar a los demás"	"Debes dar el perdón"	"Es convivencia"	"Respetar a los demás"	"Símbolo de respeto"	"El respeto es como la educación"
Justicia	"Ser justo con alguien"	"Que no empujen"	"Luchar por algo"	"Ayudar"	"Libertad"	"Importante"	"Luchar"	"Un niño le pega a otro y ese niño le pega"	"La justicia es donde salvamos guerras"
Tolerancia	"Saber tolerar a alguien"	"El director regaña al niño"	"No se"	"Tolerar a los demás"	"Libertad"	"No sé"	"Tolerar algo"	"Dar tiempo a algo"	"No sé tanto"
Comunicación	"Comunicarse con alguien"	"Hablar con los demás"	"Hablar con la persona"	"Comunicarse con los demás"	"Estar seguro"	"Algo interesante"	"Comunicarse"	"No sé"	"La comunidad es como la tolerancia"
Normas	"Que son reglas"	"Algo que tienes que respetar"	"Las reglas"	"Obedecer"	"Justicia"	"No sé"	"Respetar"	"No sé"	"Las normas son normas"
Cooperación	"Cooperar con algo"	"Algo con lo que cooperas"	"Ayudar"	"No sé"	"Reunión"	"Es cooperar con algo"	"Cooperar con algo"	"No sé"	"Cuando alguien salva uno"
Reciprocidad	"No sé"	"No sé"	"No sé"	"No sé"	"Estar felices"	"No contesto"	"No sé"	"No sé"	"Regreso"
Sentido de pertenencia	"Estar con alguien"	"No sé"	"Feliz"	"Genial"	"Estar adentro"	"Porque ayudo"	"Son como mis amigos"	"No sé"	"Grupo es el grupo"

Aquí se muestran los discursos de cada uno de los elementos de Convivencia Saludable que poseen los niños y niñas de los cuentos que fueron identificados con violencia física.

Síntesis Final

Es común en el discurso y en las representaciones pictográficas el poco valor que se le da a los empujones entre iguales como actos iniciadores de comportamientos más complejos que generan la violencia física, representan tan poco valor para ellos que es igual a no hacer nada. Identificar conductas generadoras o disparadoras de la violencia física constituye una forma de acción preventiva para poder disminuir los actos de violencia en los contextos educativos. La figura del maestro sigue siendo poco importante para el análisis de estas problemáticas, por cultura escolar los directivos suelen tomar la mayor parte de las decisiones, es común escuchar por los docentes *“te remito con el director”*, bajo esta problemática la violencia física parece ser una problemática que su solución está en manos de los directivos relegando la figura de los docentes en la toma de decisiones educativas.

Existen imágenes de expresiones de poder de los más fuertes tomando a los más débiles por sus cabellos. Llama la atención representaciones pictográficas donde aparecen carros fúnebres, cruces, muerte y sangre ante la ejecución de violencia física. Es importante destacar que en estos datos se evidencia la forma y expresión de actos violentos que transitan desde los medios de comunicación, la comunidad, la escuela y el aula. Unas de las fuentes generadoras de violencia de esta categoría en los espacios escolares es criticar, burlarse, chismorrear de los otros. Estos detonadores descritos de la violencia física pueden tener solución con programas educativos de prevención de la violencia donde se incluyan todos los miembros de la comunidad educativa.

Análisis discursivo y cuantitativo de los elementos de Convivencia Saludable

Se realizó el análisis de contenido clasificando las respuestas de acuerdo a la frecuencia de aparición para todos los componentes de convivencia saludable registrados por los 40 participantes del estudio. Se observa que el total de palabras definidoras generadas por cada sujeto en la descripción de los constructos, es decir la riqueza semántica de la red (Valdez, 2005), es muy pobre ya que en su mayoría tienden a usar la palabra estímulo para formar la descripción de la misma palabra (por ejemplo ante el estímulo “respeto”, lo describen como *respeto* a otros). Este tipo de respuesta muestra repetición innecesaria de la misma palabra, por lo que se genera la presencia de tautologías en las descripciones de los niños y niñas, situación que se presenta ante la falta de información, probablemente relacionada con los contextos de vulnerabilidad social donde la expresión a través del lenguaje puede ser limitada, con un importante abandono pedagógico (Santa Maria-Mengel, & Linhares, 2007).

Respeto: Se observa que la frecuencia más alta está en la descripción de “Respeto a los compañeros” con un 42.5%, seguido de “No violencia” con un 20% y “querernos/ser buenos” con un 12.5%. Sin embargo el 10% de los niños no respondió ante este estímulo. Solo un participante mencionó el respeto como “dialogo”, como se observa en la Tabla 14.

Tabla 14.

<i>Descriptorios de “respeto”</i>		
RESPETO	Porcentaje	Frecuencia
Respeto a los compañeros	42.5	17
No violencia	20	8
Querernos/ ser buenos/	12.5	5
No contesto	10	4
Otros	10	4
Es como dialogo	2.5	1
Perdón	2.5	1

Tolerancia: Se encuentra que el porcentaje más alto está en los niños y niñas que respondieron “no se” o simplemente no contestaron (50%), nuevamente se observa que el 27.5 % describe el constructor con la misma palabra “Ser *tolerante*”, el 7.5% hacen referencia a la “*paciencia*”, el 5% a “*comunicación*”, mientras que para el 2.5% está relacionado con “*aguantar a alguien*”, llamando la atención la respuesta que define la tolerancia como “*esperar a la maestra*” (2.5%) como se observa en la Tabla 15.

Tabla 15.

Descriptores de “tolerancia”

Tolerancia	Porcentaje	Frecuencia
No contesto/no se	50	20
Ser tolerante	27.5	11
Paciencia	7.5	3
Comunicación	5	2
Aguantar a alguien	2.5	1
Esperar a la maestra	2.5	1
Libertad	2.5	1
Director regañando	2.5	1

Justicia: Al igual que en el constructor anterior el porcentaje más alto se encuentra con la opción de “no se/no contestó” (37.5%), seguido de “ser justo” con un 15% (nuevamente con presencia de una tautología), el 10% describe la justicia como “defender, no agredir, no molestar”, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 16.

Descriptores de "justicia"

Justicia	Porcentaje	Frecuencia
No contesto/no se	37.5	15
Ser justo	15	6
Defender, no agredir/ no molestar	10	4
Respetar	5	2
Hacer cosas bien/ ser bueno	5	2
Luchar por algo	5	2
Ayudar	5	2
Libertad	5	2
Importante	2.5	1
Decir la verdad	2.5	1
Un castigo	2.5	1
Bullying	2.5	1
Salvar guerras	2.5	1
Amenaza y acusa	2.5	1

Comunicación: Definido por el 40% como "comunicarse/hablar con otros", teniendo nuevamente un elevado porcentaje con la respuesta "no contesto/ no sé". Llama la atención la descripción de "hablar por celular" y "hablar por mensajes" cada una con el 2.5% respectivamente (Tabla 16).

Tabla 17.

Descriptores de “comunicación”

Comunicación	Porcentaje	Frecuencia
Comunicarse/hablar con otros	40	16
No contesto/ no se	30	12
Hablar con respeto/ uno a uno	15	6
Marcar por celular	2.5	1
Hablar por mensajes	2.5	1
Distancia	2.5	1
Interesante	2.5	1
Estar seguro	2.5	1
Llamar en una emergencia	2.5	1

Normas: El 37.5% de los participantes describió normas como “reglas/indicaciones que mandan”, el 12.5% con “obedecer/respetar” (Tabla 17).

Tabla 18.

Descriptores de “normas”

Normas	Porcentaje	Frecuencia
No contesto/ no se	45	18
Reglas/ indicaciones que mandan	37.5	15
Obedecer/respetar	12.5	5
Compartir	2.5	1
Justicia	2.5	1

Cooperación: Se observa (Tabla 19) que el 45% de los participantes describen a la cooperación como “ayudar/dar/ cooperar en algo”, seguidos de no contesto/ no se” con el 27.5. Mientras que para el 10% cooperar es “dar dinero”.

Tabla 19.

Descriptorios de “cooperación”

Cooperación	Porcentaje	Frecuencia
Ayudar/dar/ cooperar en algo	45	18
No contesto/no se	27.5	11
Dar dinero	10	4
Trabajar en equipo	5	2
Comprendernos	2.5	1
Ayudar a gente grande	2.5	1
Reunión	2.5	1
Opinar	2.5	1
Salvar a alguien	2.5	1

Reciprocidad: Se identifica como un constructor más complejo, ya que el 90% de los participantes “no contestó” o respondió “no sé”, y de forma aislada 4 niños lo reportan con palabras no directamente relacionadas con el estímulo “reciprocidad” como se puede apreciar en la tabla 9.

Tabla 20.

Descriptorios de “reciprocidad”

Reciprocidad	Porcentaje	Frecuencia
No contesto/ no se	90	36
Mis derechos	2.5	1

Estar felices	2.5	1
Cumplir	2.5	1
Regresar	2.5	1

Sentido de pertenencia: Finalmente, ante el último de los componentes de la convivencia saludable se encontraron conceptos como “ayudar/trabajar juntos en equipo” con el 17.5%, “Bien/feliz” con 15%, “amigos/compañeros” con 12.5%, “unirse” con 7.5%, “estar con alguien/ que te quieran” con el 5%, entre otros, como se refiere en la tabla 14. A pesar de que este constructor es uno de los que presentó mayor variabilidad de respuestas se sigue presentando que la mayor parte de los participantes “no contesto o no sabe” (37.5%).

Tabla 21.

Descriptores de “sentido de pertenencia”

Sentido de pertenencia	de	Porcentaje	Frecuencia
No contesto/no se		37.5	15
Ayudar/trabajar juntos en equipo		17.5	7
Bien/feliz		15	6
Amigos/ compañeros		12.5	5
Unirse		7.5	3
Estar con alguien/ que te quieran		5	2
Genial		2.5	1
Opinar y que respeten		2.5	1

Resultados

El propósito de esta investigación es el análisis de las percepciones que tienen los niños y niñas sobre los elementos de la Convivencia Saludable, y resulta visible el desconocimiento que tiene de éstos, el uso de tautologías para definirlos y dificultad en identificarlos. En los análisis integrativos (por pares de cuentos) se identifican situaciones similares, esto indica que las percepciones que poseen los niños y las niñas se pueden extraer de sus productos (cuento y dibujo).

De un total de 40 cuentos realizados por los participantes, 22 se identificaron dentro de las cuatro unidades de análisis. Se detectaron 6 cuentos con conductas disruptivas, de los cuales 5 pertenecen a niñas en el turno matutino y el restante a un niño de turno vespertino; 6 cuentos con actos de indisciplina, de los cuales 3 pertenecen a niños y uno a una niña del turno vespertino, los otros 2 uno a un niño y otro a una niña del turno matutino. En sólo 2 de ellos se identificaron posibles actos que pueden conducir a la aparición del vandalismo, los cuales pertenecen a 2 niños del turno matutino. Un total de 8 cuentos se identificaron con violencia física, de los cuales 6 pertenecen a 3 niños y 3 niñas del turno vespertino, los 2 restantes niños del turno matutino. Al hacer uso de las cuatro categorías para el análisis resulta difícil situar a cada cuento en alguna de ellas, son muy delgadas las líneas que dividen a una de la otra, a veces una conducta disruptiva puede convertirse en indisciplina, y un acto vandálico contener violencia física.

La mayoría de las conductas que impiden la Convivencia Saludable ocurre en actividades extracurriculares, en aquellos espacios de tiempo destinados al recreo o cuando el docente debe salir del salón. Siendo más frecuentes las que implican violencia física, que tienen como protagonistas a niños y los narradores de este tipo de cuentos son en su mayoría niños también. Se identifica una cantidad elevada de escenas con violencia física, por lo que se afirma que es la forma cultural que radica en las escuelas.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada constituye un estudio multimetódico secuencial Cualitativo, con predominio cualitativo basado en la teoría fundamentada. Se eligió la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) Strauss & Corbin (2002) utilizada en pocos estudios en este ámbito en México. Este método cualitativo de tipo descriptivo, ha sido probado en investigaciones para realizar teorías sustantivas locales y entendimiento de comportamientos en situaciones complejas en ciencias de la salud. Sus resultados resultan ser enriquecedores y profundos, pues tratan de identificar los constructos más significativos a partir de datos pictográficos, narrativos, discursivos de niños y niñas participantes que muestran la realidad de sus vidas que nos permiten establecer conclusiones.

Conclusiones derivadas del proceso de investigación

El desarrollo de la investigación se inscribe en el período comprendido en los meses de julio de 2014 a enero del 2016, etapa en la que se obtuvo la información necesaria para acceder y comprender al objeto de estudio.

1. Valor metodológico de la investigación.

A partir del uso de la teoría fundamentada es posible hacer una interpretación de las percepciones que poseen los niños y niñas sobre Convivencia Escolar Saludable en estos contextos educativos y en otros pues identifica y decodifica la realidad social en que interactúan, afirmamos los postulados de Abela, García-Nieto y Corbacho (2007) cuando comenta que la teoría fundamentada no comprueba una hipótesis, sino que genera conceptos originales y líneas explicativas como resultado del método.

Considerada una metodología de grado avanzado el investigador debe poner talento conceptual para realizar comparaciones y contrastes que desarrolla la habilidad para generar nuevos conceptos que explican y profundizan en una realidad compleja y multifactorial como es la violencia escolar para generar climas de Convivencia

Escolar Saludable. Acuña (2015) afirma que es una de las metodologías de investigación más utilizadas en las últimas décadas a partir de datos preferentemente cualitativos pero también cuantitativos o mixtos.

Se comprobó que a través de la realización del cuento y el dibujo se puede obtener información valiosa (Collazo y Puentes, 1992; González Rey, 2002 y Meda 2014) que nos proporcione datos relevantes sobre la Convivencia Escolar Saludable.

Tras la realización de análisis integrativo en la segunda etapa, se logró identificar las cuatro categorías propuestas por Torrego y Moreno (1999) en los cuentos realizados por los niños y las niñas; es posible identificar a partir de estas subcategorías que deben tenerse en cuenta para el diseño de programas educativos.

Propone este estudio que para generar programas de prevención a la violencia escolar, promotores de climas de Convivencia Escolar Saludable las unidades de análisis para este contexto deben ser: 1. Conductas disruptivas, 2. Indisciplina, 3. Vandalismo y daños materiales, 4. Violencia física.

Las categorías generadas desde las unidades de análisis como fuentes generadoras de climas de convivencia escolar saludable fueron:

Actividades curriculares y extracurriculares integradas para desarrollar climas de convivencia con enfoques positivos, integración y formación de los miembros de la comunidad educativa, articulación de los espacios físicos de la escuela, detección de detonadores de la violencia, reducción de vivencias que impliquen poder, sangre y muerte, esclarecer actos y conductas generadoras de violencia. Estas categorías servirán de base para la construcción de programas de Convivencia Escolar Saludable.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se valida y emplea una técnica cualitativa, su forma de interpretarla e integrarla para obtener información con mayor grado de profundidad de lo que sucede en el contexto escolar.

2. Valor teórico práctico de la investigación

Comprueba este estudio que el clima escolar en esta etapa constituye uno de los principales factores que intervienen en el comportamiento de los niños y las niñas en los espacios escolares. Yoneyama y Rigby (2006) mencionan que sus principales elementos son: la calidad de relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, (2002); Reinke y Herman, (2002) (en Moreno et al., 2009) aseguran que una interacción negativa entre maestros y alumnos puede verse reflejada en conductas antisociales y violentas en la escuela. Además de que la violencia escolar, se manifiesta en los niños como producto de la cultura de violencia vivida en la sociedad del país; la cual se refuerza por otros diversos factores de riesgo, sociales, familiares y económicos (García y Polanco (2015).

Se comprueba lo expuesto por Krumm y Lemos (2012), quienes afirman que el niño(a) usan su imaginación para crear los cuentos, a partir de sus experiencias, encontrando en estos aspectos de su vida diaria en la escuela, que informan de cómo es que perciben lo que sucede a su alrededor.

El arte y los recursos que proporcionan debe integrarse a los programas educativos, al respecto del dibujo García González (2003) afirma que de alguna manera lo que se ha propuesto pedagógicamente acerca del valor del dibujo en la enseñanza, ha contribuido en gran medida al pobre papel que se le da como un elemento de ayuda, integración, desarrollo cultural para el desarrollo cognitivo y afectivo del infante. Agudelo, Bustamante y Valencia (2015) aseguran que un trabajo sistemático y riguroso con el arte, permite que los y las estudiantes develen sus concepciones y empiecen a transformarlas.

La Convivencia Escolar Saludable implica diseñar una proyección estratégica escolar donde se incluya como aspecto directivo, reafirma esto Muñoz, et al. (2005) pues propone programas educativos específicos extracurriculares de habilidades sociales y regulación emocional para reducción del maltrato entre iguales proponiendo insertar al contenido del curriculum actividades, metodología, evaluaciones que

favorezcan la Convivencia Escolar Saludable. Además diseñar políticas educativas que integren los contextos escuela-familia- comunidad como cultura de administración y gestión educativa.

Diseñar Programa de formación docente que afirma Gairin (2014) como instrumento para generar el cambio profesional y social que repercuta en el ámbito educativo para cultura de paz y armonía que beneficia el aprendizaje y la salud.

Es visible el abandono pedagógico de los participantes puesto que al analizar sus productos es notorio un retraso psicomotor en los trazos que realizar en sus dibujos, además de deficiencias en la adquisición del lenguaje escrito.

Alcances y limitaciones

Esta investigación puede repetirse en otros contextos escolares, y por la riqueza de la Técnica diseñada (DibCue), obtener elementos clave que indique cómo es la Convivencia Escolar y a partir de estos realizar planes de acción que modifiquen los problemas de Convivencia, generar un clima de paz y armonía entre los infantes.

Una limitante es que al tomar los elementos ya existentes en la teoría no se extrae de manera auténtica lo que para los niños significa Convivencia Saludable, podrían surgir categorías que describieran de forma más cercana a su realidad lo que viven a diario al convivir con toda la comunidad escolar. Otra limitante de este estudio es que al estudiar en conjunto los 40 cuentos, siendo de dos escuelas distintas, se pierden las formas de convivencia que hay en cada uno de los grupos.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada.
- Abela, J. A., García-Nieto, A., & Corbacho, A. M. P. (2007). Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo (Vol. 40). CIS.
- Acaso, L-B. M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 42.
- Acuña, V. M. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2012). Proyecto central Promoción de convivencia Saludable. Documento de difusión. Uruguay.
- Agudelo, E. É. A., Bustamante, C. M. V., y Valencia, B. Y. M. (2015). Influencia del arte en la construcción de una nueva concepción sobre diversidad en la escuela primaria.
- Aguilera, G. A. B. (2010). Desarrollo de la memoria. *Revista digital enfoques educativos*, 4 (65), 1-40.
- Aguirre, d R. R. (2010). La lectura y la escritura en escolares de primeros grados. *Orientaciones didácticas*. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela. 1-58.
- Alarcón, A. S. (1995). Análisis expresivo y estético de un dibujo infantil. 153-165.
- Alonso, M. N. y Avilés, J.M (2013). Los cuentos de tradición popular en contextos escolares, su utilización para abordar el tema del bullying. *Amazónica- Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 6, 11(1), 8-28.
- Alonso, M. N. y Avilés, J.M. (2009). Análisis del Bullying a través de la adaptación de un cuento infantil tradicional. Propuesta de trabajo en el aula. *Amazónica- Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 2 (1), 61-75.
- Álvarez, M. C., y Campos, H. E. (2014). Respeto, tolerancia y sana convivencia. (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Antezana, L. (2003). Semiótica del dibujo infantil. *Revista Comunicación y Medios*, (12).

- Aragonés, B. P. (2008). Evolutionary Techniques applied to the optimal short-term scheduling of the electrical energy production. *European Journal of Operational Research*, 185 (3), 1114-1127.
- Aranda, B. A., Villa, V. V., Aguirre, L. G., Pérez, C. M., Y Suárez, S. J. E. (2015). Prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México y factores familiares asociados. *Informaciopsicologica*, (108), 19-30.
- Argüelles, T., García, R., y 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), 1-12.
- Avilés, J. M., & Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera. In 7º Congresso Nacional de psicología da saúde (pp. 119-129).
- Baquero, G. M. (1949). El cuento español en el siglo XIX.
- Barila, M., y Fabbri, S. (2012). Hacia la búsqueda de sentido en la escuela secundaria. *Praxis Educativa*, 4(4), 60-69.
- Bernal, S. K. B., y Gaviria, C. L. (2016). Leerte estrategia de intervención pedagógica para el fortalecimiento de las dimensiones socio afectivo y comunicativo a través de la lectura terapéutica en niños de 4 y 5 años de edad en procesos oncológicos (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana).
- Bruder, M. (2004). Implicancias del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos. Tesis doctoral. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina.
- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). Acts of Meaning. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Bunge, M. (2001). Diccionario de filosofía. Siglo xxi.
- Callejo, U. S. (2014). El valor educativo del dibujo infantil como instrumento de diagnóstico escolar.
- Calvo, P., García, A. y Marrero, G. (2005). La disciplina en el contexto escolar. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

- Campillo, M. (2004). El cuento terapéutico: El método de la magia. *Revista Sociedad de Egresados de la Facultad de Psicología*, 7 (1), 193-208.
- Carrasco, J. (2013). Influencia de la narración oral de cuentos infantiles en el desarrollo de la imaginación creativa de los niños.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A, Gómez, M.T., Guichu, Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., y Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores*, 14ª. EFCA, S. A.: Madrid, España.
- Castaño, A. M. (2013). *El alma de los cuentos*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- Castro, F. A. G. (2015). Líneas de investigación: un concepto en construcción. *Revista des-encuentros*, 3(1).
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A. D., & Rodríguez, J. (2015). La evaluación situacional de los conflictos: construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XX1*.
- CEPAL, N. U., & EUROSOCIAL. (Diciembre de 2007). *Un sistema de indicadores de la cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile, Chile.
- Cerrato, M. D. (2009). La cooperación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.
- Cáceres, M. M., García, C. R., Pérez, M. C., y San Fabián, M. J. L. Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. *Currículum, innovación pedagógica y formación* (76-91). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Chávez, J., y del Carmen, J. (2003). Participación social: retos y perspectivas. *Revista de la Escuela Nacional de Trabajo Social*. Universidad Autónoma Nacional, (1).
- Collazo, B., y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. Pueblo y Educación.
- Cornelius, H., & Faire, S. (1989). *Everyont Can Win*.
- Correa, M. (2008). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *EDUCERE Foro universitario* 13 (44), 98-98.

- De Barbieri, P. A., y Arocena, M. (2008). "CUEENTOS QUE CURAN" Hacia una Logoterapia narrativa psico-educativa. *Centro de Logoterapia y Análisis Existencial*. Montevideo, Uruguay.
- De La Cuesta, B. C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 18(4), 205-210.
- Del Rey, R. y Ruiz, R. O. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo de Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 59-71.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.
- Diccionario de las ciencias de la educación*. (2002) Santillana, SA, (1). Diagonal Santillana.
- Dufour, M. (2002). Cuentos para crecer en armonía. Editorial Sirio, SA.
- Dufour, M. (2003). Cuentos para crecer y curar. Recopilación de historias metafóricas. Editorial Sirio, S. A.
- Efland, A. (2005). Arte infantil y cultura visual. Infancia y cultura visual. Madrid: Eneida.
- Escabias, G. M. del M. (2008). Características del dibujo infantil. *Revista digital Enfoques Educativos*, 23, 67.
- Espinoza, V. A., Márquez, J. I. A., Rodríguez, L. D., y Silva, G. J. G. Acoso escolar y rendimiento académico en alumnos de enseñanza primaria en Mexicali. *Ciencia & Futuro* 6(1) 104- 118.
- Fernández Pérez, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Figari, P., y Levit, D. (1991). Descripción de cuentos de animales creados por niños escolares normales. Memoria para optar al título de psicólogo. Universidad Gabriela Mistral: Santiago.
- Gairín, S. J., Parra, T. O. I., Benavides, N., Contreras, Ch. A. E., Córdoba, L. M., Medrano, R. H., y Fonseca, J. M. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica.

- Galeano, A. A. (2013). Concepciones de literatura en la producción textual de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 6(1).
- García González, E. (2001). *Piaget: La Formación de la inteligencia*. Ed. Trillas: México.
- García Morey, A. (2010). Las señales violencia en los dibujos infantiles. Indicadores globales de daño. *Investigaciones Médicoquirúrgicas*, 2(2), 39-42.
- García, A. F. S. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1209.
- García, C. I. J., y Polanco Gómez, D. M. (2015). El arte como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar en educación primaria.
- García-Ramírez, J. M. (2015). La creatividad en jóvenes con trastorno de conducta disruptiva.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de educación*, (29), 85-103.
- González García, J. G. (2007). ¿Qué sabemos de las narraciones infantiles como construcción social? *Investigación en la Escuela*, (62), 75-86.
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, (9), 195-208.
- González Rey, F. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. Ed. Ciencias Sociales. Ciudad de la Habana, Cuba.
- González, E. G. (2002). El dibujo infantil: una evolución cultural. *Educación y comunicación*, 2, 91.
- González, J. (1992). Los valores y su proyección psicológica. *Revista de Psicología*, 3, 73.
- González, R. R. B. C. S., y Leal, M. V. A. (2006). Antídoto contra monstruos el uso de historias terapéuticas con niños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).
- Glaser, B. S., & Strauss, A. (1968). A. (1967). The discovery of grounded theory. *Strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1.

- Greenberg, M. A., Wortman, C. B., & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: Revising traumatic memories or fostering self-regulation? *Journal of personality and social psychology*, 71(3), 588.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). London: Sage.
- Gutiérrez, L. A., y Moreno, G. P. J. (2011). "Los niños, el miedo y los cuentos, cómo contar cuentos que curan". Vizcaya. Desclée de Brouwer, S.A. ISBN: 8433025120 ISBN-13: 9788433025128
- Guzmán (2010). Los conflictos en el marco escolar y la búsqueda de la convivencia. *REVISTA DIGITAL ENFOQUES EDUCATIVOS*, 158.
- Hernández Merino, A. H. (2006). Las hebras para hilvanar la vida: Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 79-96.
- Hernández Nodarse, M. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1.
- Hernández, A. (2008). Los dibujos del dolor durante la Guerra Civil española. La gestión de la locura: conocimientos, prácticas, y escenarios: España, siglos XIX-XX, 116, 235.
- Hidalgo-Rasmussen, C., Molina, T., Molina, R., Sepúlveda, R., Martínez, V., Montañó, R., y George, M. (2015). Bullying y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 143(6), 716-723.
- Hope, G. (2008). *Thinking and learning through drawing*. London: Sage.
- Horna, C. V. (2012) Un estudio cualitativo sobre convivencia escolar: El bullying desde la perspectiva de las víctimas.
- Ibáñez, T. (coord.).(2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró*, 2(2), 227-230.
- Izquierdo, B. L. (2015). *Análisis de los dibujos infantiles*. Universidad de Valladolid.

- Jerves, M. R. S. (2016). La narrativa de los niños agresores en situación de acoso escolar o "bullying".
- Jiménez, T. A., Wagner, F., Rivera H. M. E., y González-Forteza, C. (2015). Estudio de la depresión en estudiantes de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán por medio de la versión revisada de la CES-D. *Salud mental*, 38(2), 103-107.
- Jiménez, Y. C. E., Mancinas, CH. R. y Martínez S. Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 7-16.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Junta de Andalucía, (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de Educación Y Ciencia.
- Justicia- Arráez, A., Pichardo C. M^a., y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 263-283.
- Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la educación*. Ediciones Morata.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child development*, 72(2), 474-490.
- Kröyer, O. N., Reyes, M. M., y Carrasco, N. E. A. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384.
- Krumm, G., Rubilar, J. V., Lemos, V., y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21-32.
- Krumm, G., y Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 40-48.
- Lapponi, S. F. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Lapum, J. L., Liu, L., Hume, S., Wang, S., Nguyen, M., Harding, B., & Yau, T. M. (2015). Pictorial Narrative Mapping as a Qualitative Analytic Technique. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621408.

- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B., y Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41.
- Lemos, V., Hendrie, K. y Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Simpathy and pro-social behavior in children of 6 and 7 years old*. *Revista de Psicología*, 11(21), 47-59.
- Lera, M. J. (2007). Claves psicológicas para entender la convivencia escolar. Universidad de Sevilla.
- Levín, R. E. (2005). La escena inmóvil. Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo. *Psicoanálisis AP de BA.*, XXVII (3), 595-603.
- Lipson, J. (2003). Asuntos éticos en la etnografía. Morse JM, editora. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 284-304.
- Llanes, R. (2001). *Cómo enseñar y transmitir los valores*. México: Trillas.
- Luria, A. R., Leóntiev, A., & Vigotsky, L. S. (2004). *Psicología y pedagogía*. (Vol. 99). Ediciones Akal.
- Maestre, A. (2010). El dibujo en la Escuela. Innovación y experiencias educativas.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Marín, V. R. (1988). El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la investigación plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 5-30.
- Martin, V. (2011). Espacio, comunicación y convivencia: problemas éticos de la ciudad latinoamericana. Argentina. *Anuario de filosofía Argentina y Americana*. 28 (2), 11-23.
- Martínez, J. (2015). La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral. *Infancias Imágenes*, 14(2), 101-118.
- Martínez, V. y Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33-52.

- Martínez-Otero, P. V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. España, 12, (1). 295-318.
- Martins, M. (2005). Problema de violencia escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. 18 (1), 93-114.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mateos, J. A., Bejarano, F. M., y Moreno, G. D. (2014). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (Riejs)*, 3 (1), 97-119.
- Matthews, J. O. H. N. (2002). Dentro del cuadro: Reconsiderando el realismo intelectual y visual en el dibujo infantil. *Arte, individuo y Sociedad*, (1), 57-88.
- Maturana, H. (2007). Transformación en la convivencia. JC Sáez Editor.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuente histórica: Perspectiva heurística y cuestiones metodológicas. *Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR*, 14 (3-36), 151-177.
- Méndez, C. D. P. (2015). Caracterización de los comportamientos de indisciplina en el aula de clase de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda.
- Menton, S. (2005). El cuento hispanoamericano: antología crítico-histórica (Vol. 33). Fondo de cultura económica.
- Ministerio de salud (2013). Convivencia saludable. Perú.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como organización de la ley, moral y cultura. La educación para aprender a vivir juntos, XXXII.
- Molerio, O., Otero, I., y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de educación*, 44(3), 1-9.
- Molina, J. L., y Alayo I. Gil, A. (2002). Reciprocidad hoy: la red de las unidades domésticas y servicios públicos en dos colectivos en Vic (Barcelona). *ENDOXA*, (15), 165-181.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología latinoamericana*, 23(1), 33-42.

- Morelato, G., Carrada, M., & Ison, M. (2013). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit*, 19(1), 81-91.
- Moreno, D. E., Estévez, Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, J. M., y Torrego, J. C. (1999). Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Madrid: UNED Colección de Educación Permanente.
- Morueta, R. T., y Vélez, S. C. (2015). Análisis estructural de la convivencia escolar desde el modelo de la European Foundation Quality Management (EFQM). *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 195-214.ç
- Muñoz, H. M. D. (2014). El dibujo infantil: La etapa preesquemática. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.
- Muñoz, J. L. B., De Almeida, A. T., y Justicia, F. J. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Murillo, T. F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 3(2), 13-32.
- Nathan, P. C., Ford, J. S., Henderson, T. O., Hudson, M. M., Emmons, K. M., Casillas, J. N., & Oeffinger, K. C. (2009). Health behaviors, medical care, and interventions to promote healthy living in the Childhood Cancer Survivor Study cohort. *Journal of Clinical Oncology*, 27(14), 2363-2373.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*. London: Harvard University Press.
- Olabuénaga, R. J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. El diseño cualitativo. Bilbao: Universidad de Deusto, 64.
- Onieva, M. J. L. (1992). Introducción a los géneros literarios. Río Piedras.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). Los valores en la Educación. Barcelona, España: Ariel.

- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación Y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia. Madrid: Ministerio de Educación-Universidad de Córdoba.
- Ortiz-Hernández, L., y Valencia-Valero, R. G. (2015). Disparidades en salud mental asociadas a la orientación sexual en adolescentes mexicanos. *Cad. Saúde Pública*, 31(2), 417-430.
- Papalia, D. E., Olds & Feldman (2005). Human Development. Tata Mc-Graw Hill Publication Co., Ltd. New Dehli. Date of Submission, 11(12), 11.
- Parejo, E. M., y Domeniech, T. R. (2009). Uso de cuentos como herramienta terapéutica en oncología médica. Hospital de Día de Oncología. Hospital Universitario de Puerto Real y A.E.C.C. 1-10.
- Parra, P. Y. (2010). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-788.
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Aten Primaria*, 24(5), 295-300.
- Pérez, N. M. C. (2015). Desarrollo humano, cultura de la diversidad y cultura de la paz. *Cultura de Paz*, 20(64), 4-9.
- Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuesta de intervención en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (25), 113-130.
- Pérez, J. I., Garaigordobil, M., De Miguel, L., y Adrada, Z. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Summa Psicológica*, 8(2), 5-17.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pertegal, M. Á., Oliva, A., y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Petrovski, A. (1980). *Psicología evolutiva y pedagogía*. Progreso.

- Pino, M., y García, T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81). Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela-Caracas, Enero-Abril de 2007.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género.
- Powers, C. J., & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental psychology*, 49(6), 1174.
- Puig, R. J.M. (1993): Valores y actitudes interculturales. Vela Mayor. nº 5. Madrid, Anaya.
- Puig, R. J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, (257), 58-65.
- Quezada, M. T. M., Saavedra, G. E., y Villalta, P. M (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82).
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., y Munévar-Quintero, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Rev. Salud Pública*. 17 (2), 229-241.
- Quirós, R. J. S. (2007). Cuentos guanacastecos: el cuento popular y tradicional guanacasteco de transmisión oral. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, M. M., de Caraballo, M. E. F., & Ch, M. C. M. (2015). Una concepción de la mediación y el proceso de formación de mediadores educativos. *Paradigma*, 23(1), 31-58.
- Rawls, John (1997). Teoría de la justicia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1987). Tiempo y narración I, Madrid. Cristiandad.
- Ricotti, R. J. (1925). La imaginación infantil y su cultivo por medio de la lectura.
- Ripley, K., & Yuill, N. (2005). Patterns of language impairment and behaviour in boys excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 37-50.
- Rivas, B. R., González, M. S., y Arredondo L. V., (2006). Antídoto contra monstruos el uso de historias terapéuticas con niños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3).

- Rivas-Molina, N. S., Mireles-Pérez, E. O., Soto-Padilla, J. M., González-Reyes, N. A., Barajas-Serrano, T. L., y de León, J. C. B. (2015). Depresión en escolares y adolescentes portadores de leucemia aguda en fase de tratamiento. *Gaceta Médica de México*, 151.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Imaginaria. Revista de literatura infantil y juvenil*, 43 (125), 1-6.
- Rodríguez Arocho, W. (2001). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. *Educere*, 5(15), 261-269.
- Rodríguez Arocho W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque historicocultural. *Actualidades investigativas en educación*, 11(1).
- Rodríguez García, G. P.L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 10.
- Rodríguez, B. R. G., Martínez, J. A. G., y Sánchez, A. A. (2015). El desarrollo de la habilidad profesional "representar" mediante el diseño asistido por computadora. *Pedagogía y Sociedad*, 16(37).
- Rodríguez, Gil, y García (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. M. (2006) Convivencia y conflicto educativo. Brasil. Educación. 29 (59), 285-301.
- Rodríguez, R. D., Sánchez, P. A., y Cataño, L. L. (2000). Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales. *Pedagogía Social. Revistainteruniversitaria*, 245-253.
- Rojas-Cervantes, J., Lázaro-García, E., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2014). Mecanismos neuropsicológicos de los problemas en el aprendizaje: datos de una muestra mexicana. *Rev. Fac. Med*, 62(3), 429-438.
- Rubinstein, J. L. (1967). Capítulo IX. La imaginación. El desarrollo de la imaginación en el niño. Edición revolucionaria. *Principios de psicología general*. (pp. 366-373) Instituto cubano del libro.
- Ruhm, C. J. (2005). Healthy living in hard times. *Journal of health economics*, 24(2) 341-363. Redacción: (17 de mayo de 2015). No era un juego de secuestro, le

sacaron los ojos: familia de Christopher. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/05/17/1024667>

- Sáinz, M. A. (2002). Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de GH Luquet. *Arte, individuo y sociedad*, (1), 173-186.
- Salmerón, V. P. S. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. España.
- Sánchez, L. S. (coord). (2004). Programa de mejora de la Convivencia en centros escolares. Seminario de mejora de la convivencia. 1-16.
- Santa Maria-Mengel, M. R., y Linhares, M. B. M. (2007). Factores de riesgo para problemas de desenvolvimiento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (spe), 837-842.
- Santrock, J. (2014). *Psicología del Desarrollo en la infancia* 7ma° edición. McGraw.
- Sarabia, G. A. F. (2012). El cuento como herramienta psicoterapéutica en el manejo emocional de niños con discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1209-1222.
- Schmelkes, S. (1999). Reforma curricular y necesidades sociales en México. *Programa Nacional de Actualización Permanente*, 9.
- Setián, J.M. (2004). *Bases éticas para la paz. Reflexiones actuales sobre la Pacem in terris*. Ostona, Donosita: Etor.
- Soares, A. M. A. y Correa, I. (2011). Lectura de cuentos infantiles como estrategia de humanización en el cuidado del niño encamado en ambiente hospitalario. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 370-80.
- Sulbarán, A. y Salazar, A. L. (2015). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Administración Educativa*, (2), 35-50.
- Talizina, N., Solovieva, Y., y Quintanar, R. L. (2010). La aproximación de la actividad psicológica y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas* (230) 5-7.
- Traversa, V. (2008). Cuentos terapéuticos para niñas y niños. Recuperado de: <http://proyecto-barco.blogspot.mx/>

- Triviño, D. (2013). Fortalecimiento de los vínculos interpersonales para una convivencia sana como estilo de vida sustentable. Venezuela. *Sustentabilidad al día*. Núm. 1.
- Ukrainetz, McF. T. (1998). The immediate effects of pictographic representation on children's narratives. *University of Wyoming* 1-18.
- Valenzuela, V. (1989). El dibujo infantil y las telenovelas. Primer informe de investigación. 165-185.
- Valles, M. (2014). Zona de desarrollo potencial y conceptualización en el campo del sonido musical. In *VII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales JIDAP* (La Plata, Argentina).
- Varona, F. (2008). La indisciplina social. Sus manifestaciones en la ciudad de Holguín a principios del siglo XXI. *Revista Electrónica Ciencias de Holguín*. 4, 1-12.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), 15-28.
- Vázquez, J. (2011). El valor del dibujo para la educación infantil. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/dibujo>. Pdf
- Vázquez-Vega, D., Piña-Pozas, M., González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, A., & Mondragón-Barrios, L. (2015). La investigación sobre suicidio en México en el periodo 1980-2014: análisis y perspectivas. *Acta Universitaria*, 25.
- Vigotsky, L. (2015). Interacción entre aprendizaje y desarrollo.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1979). Capítulo 6. Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 123-140. España: Crítica-Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1989). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán.
- Vigotsky, L., y Luria, A. (1989). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Villegas, M.,S y Mallor, P. (2010). Recursos analógicos en psicoterapia (I): metáforas, mitos y cuentos. *Revista de Psicoterapia*, 21(82/83), 6.

- Vinyamata, E. (2011). *Conflictología. Curso de solución de conflictos*. Ariel, Barcelona.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Ed. Paídos, Barcelona.
- Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.
- Zegers, B., Latuf, V., Slimming, C., & Almonte, C. (1996). La Creación de Cuentos de Animales como una Técnica de Apoyo a la Exploración de la Personalidad Juvenil. *Psyke*, 5(2).
- Zepeda, F. (2003). Introducción a la psicología: una visión científico humanista. *Pearson Educación*, 2, 59.
- Zurbano Díaz de Cerio J. L. (1998) *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ANEXOS

Anexo 1 DibCue



Título del cuento:
 Autor:

Aquí podrás dibujar y escribir una historia que haya sucedido en tu escuela, elige quienes serán tus personajes, toma en cuenta lo que dicen los recuadros para que puedas realizarla. Al terminar escribe el título del cuento y el autor (tú nombre) y contesta las preguntas.

1.-Dibuja una situación que suceda con tus personajes.	2.-Dibuja una situación difícil por la que pasan tus personajes.
3.-Dibuja el momento más difícil de la situación por la que pasan tus personajes.	4.-Dibuja la solución a la situación difícil por la que pasan tus personajes.
(Empty space for drawing)	(Empty space for drawing)

FIN

Después de tú historia

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Para ti qué es el respeto? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso el respeto? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la justicia? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la justicia? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la tolerancia? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la tolerancia? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la comunicación? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la comunicación? ¿Por qué?	
¿Para ti qué son las normas? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso las normas? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la cooperación? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la cooperación? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la reciprocidad? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la reciprocidad? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es sentirse parte de un grupo? En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes se sintió parte del grupo? ¿Por qué?	

Anexo 2 Categorías de la Convivencia Saludable

Categorías de la Convivencia Saludable	Indicadores
Respeto (Llanes, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> *Ser agradecido. *Usar el por favor. *Saludos y despedidas. *El trato de usted (figuras de autoridad). *Respeto por el turno de la palabra. *Forma adecuada y equitativa de dirigirse a los demás *Acepta valores *Acepta creencias *Acepta costumbres
Justicia (Rawls, 1997).	<ul style="list-style-type: none"> *Actuar equitativamente (darle a cada uno lo que le corresponde) y tomar decisiones, sobre la base de la evidencia (ser objetivo). *Cumplimiento de las obligaciones *Defender el derecho de toda persona de ser tratados justa y honestamente
Tolerancia (Ortega y Mínguez, 2001).	<ul style="list-style-type: none"> *Tener paciencia con los rasgos de lo ajeno que no coinciden con los nuestros *Respetar sus formas de vivir y pensar distintas *No tener inconveniente de “vivir-junto-al-otro”, de coexistir junto al distinto. *Reconocer la dignidad del otro (reconocer su calidad de persona).
Comunicación (Lapponi, 2000).	<ul style="list-style-type: none"> *Explicación clara y directa del problema *Escucha lo que piensan y sienten los demás *Análisis del problema y las causas que lo han provocado *Busca de soluciones: +Selección de una +Dice cómo, cuándo y dónde la lleva a acabo +Comprueba los resultados
Normas (Puig 1993).	<ul style="list-style-type: none"> *Manifestación de las reglas propias del grupo *Cumplimiento de las reglas propias del grupo *Reconocimiento de las reglas propias de grupo
Cooperación (Vinyamata, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> *Colaborar con otros para dar solución al conflicto *La solución dada beneficia a los implicados *Establecer objetivos en común *General acuerdos para evitar conflictos
Reciprocidad (Molina y Alayo, 2002).	<ul style="list-style-type: none"> *Ayudar a alguien de quien se recibió ayuda en el pasado sin sentirse obligado.
Sentido de pertenencia (Clarke y López, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> *Satisfacción con su grupo *Actitud de consciencia y compromiso afectivo con el grupo. *Participación activa en el grupo *Identificación con los valores del grupo

Anexo 3 Protocolo de Criterios de Expertos

DISEÑO Y PILOTEO DE TÉCNICA CUALITATIVA (DibCue) PARA SU APLICACIÓN CON INFANTES ESCOLARIZADOS

El grupo de investigación en Salud Emocional de área académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud en la UAEH, busca realizar el proceso de jueceo de criterio de expertos validar la técnica DibCue (Técnica narrativa integrativa del Dibujo y el Cuento infantil) utilizada en la investigación Representaciones Pictóricas-Narrativas sobre Convivencia Saludable en infantes escolarizados.

Este proceso pretende que la técnica (DibCue) cumpla con el objetivo estudiar las percepciones que tienen niños y niñas de escuelas ubicadas en zonas de riesgo social en Pachuca de Soto, Hidalgo a través de sus representaciones pictóricas-narrativas sobre convivencia escolar. Para obtener una técnica que cumpla con los requerimientos científicos, es necesaria la participación de expertos como usted, que cumplirá con el rol de juez con el propósito de validar la construcción de esta técnica para su aplicación con infantes escolarizados.

Motivo por el cual pedimos su colaboración, para llevar a cabo las siguientes actividades:

- Lectura y revisión de la técnica
- Responder al cuestionario de validación de jueces de acuerdo a los criterios que se presentan.

En el documento encontrará el DibCue el cual debe leer y revisar para responder el “Cuestionario de validación de Jueces”.

A partir de un análisis teórico se conceptualiza como Convivencia Saludable:

La convivencia dirigida por los valores de respeto, justicia y tolerancia que permitan una integración de la diversidad de pensamiento y acción de las personas. Haciendo uso de las normas de convivencia y la comunicación para la resolución de conflictos. Fomentando un sentido de pertenencia ante el grupo o sociedad, la formación de relaciones basadas en la reciprocidad y cooperación y un progreso en lo colectivo e individual.

Para el presente estudio se entenderá por Convivencia Escolar Saludable:

al proceso de cultura relacional educativa potenciador del desarrollo personal e interpersonal en espacios inclusivos que facilita aprendizajes contruidos configuración en la salud mental pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de inclusión, formación, y ejercicio de la ciudadanía democrática aprendizaje de vivir con los otros, elemento esencial de la Cultura de la Paz, consolidando los cimientos de una auténtica democracia y una ciudadanía activa y comprometida.

Antes de realizar el juego, se exponen los aspectos que motivaron la creación y diseño del DibCue, por lo que pedimos lea con atención lo que se expone a continuación.

Es conveniente entender que la escuela hoy día tiene insuficiencias para educar la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales, ya que su principal tarea hasta ahora ha sido la de instruir, es decir, dotar de información a los educandos. Pero frente a los fenómenos de violencia que se presentan cotidianamente, resulta preciso implementar este tipo de educación. Al profundizar en el plano de la convivencia escolar como forma de actividad socializadora y generadora importante para el desarrollo de los implicados en el ámbito escolar, están asociados a la forma en que usan las normas, valores, estilos de comunicación, forma en que dan solución a sus conflictos entre otras, expresados a través de las problemáticas que serán las unidades de análisis en el presente estudio en el ámbito de la convivencia como son conductas disruptivas, problemas de disciplinas, violencia física y vandalismo como acciones conductuales expresados en sus representaciones pictóricas y narrativas.

El presente estudio beneficiará al sistema educativo de escuelas públicas de México, sirve como referente para exponer el rezago educativo que existe en escuelas de riesgo social. Estos temas favorecen a la regulación del comportamiento para el desarrollo infantil con el propósito de reconocer la importancia de articular los aprendizajes por competencias que promulga la reforma educativa con un trabajo psicopedagógico consciente y planeado de la convivencia escolar saludable. Este estudio es importante para disminuir la violencia y agresión escolar para crear climas que favorezcan al desarrollo infantil.

El procedimiento para el análisis de jueceo por criterios de expertos

Reactivos	Valores de los ítems
Escala liker 1-5 valores: 1 Totalmente en desacuerdo 2 En des acuerdo 3 Ni en acuerdo ni en desacuerdo 4 De acuerdo 5 Totalmente de acuerdo.	1.- Totalmente en desacuerdo: Niega totalmente el ítem. Valor 0 puntos 2.- En desacuerdo: No esta de acuerdo con el ítem. Valor de 5 puntos. 3.- Ni en acuerdo ni en desacuerdo: Su respuesta es neutral ante el ítem. Valor de 10 puntos. 4.- De acuerdo: Esta a favor ítem. Valor 15 punto. 5.- Totalmente de acuerdo: Esta totalmente satisfecho con el ítem. Valor 20 puntos.

Determinación de valor por cada indicador

Se otorgará el valor de veinte puntos a cada indicador, definidos en una escala de liker con valores del 1 al 5, donde 1 representa el valor más bajo y el 5 el valor más alto. El valor 5=20, 4=15, 3=10, 2=5 y 1=0. La sumatoria de estos valores relativos debe ser igual a 100. El valor relativo de cada criterio se obtiene a través de la sumatoria de los valores otorgado por cada experto en cada criterio y entre la cantidad de expertos que participan en la actividad.

Objetivo

Diseñar y pilotear la técnica cualitativa (DibCue) a partir de los supuestos teóricos y metodológicos del constructivismo social a fin de conocer las percepciones de los elementos de la convivencia escolar en niños y niñas de escuelas ubicadas en contextos socioculturales con riesgo social en Pachuca de Soto Hidalgo.

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
¿La técnica cumple la finalidad de su uso?					
¿La técnica es apropiada a la edad y al nivel de desarrollo de los infantes?					
¿La base teórica y metodológica es apropiada para la construcción de la técnica?					
¿Puede ser aplicada al contexto sociocultural elegido para el estudio?					
¿Cuenta con requisitos de implementación y protocolo ético?					



Título del cuento:

Autor:



Aquí podrás dibujar y escribir una historia que haya sucedido en tu escuela, elige quienes serán tus personajes, toma en cuenta lo que dicen los recuadros para que puedas realizarla. Al terminar escribe el título del cuento y el autor (tú nombre) y contesta las preguntas.

<p>1.-Dibuja una situación que suceda con tus personajes.</p>	<p>2.-Dibuja una situación difícil por la que pasan tus personajes.</p>
<p>3.-Dibuja el momento más difícil de la situación por la que pasan tus personajes.</p>	<p>4.-Dibuja la solución a la situación difícil por la que pasan tus personajes.</p>

Fin

Después de tú historia

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Para ti qué es el respeto?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso el respeto? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la justicia?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la justicia? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la tolerancia?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la tolerancia? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la comunicación?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la comunicación? ¿Por qué?	
¿Para ti qué son las normas?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso las normas? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la cooperación?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la cooperación? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es la reciprocidad?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes uso la reciprocidad? ¿Por qué?	
¿Para ti qué es sentirse parte de un grupo?	
En tu historia ¿en qué momento alguno de tus personajes se sintió parte del grupo? ¿Por qué?	

<p>CONSTRUCTOS</p>	<p>Análisis del tema Presentación del contenido general en el título del cuento que aparece entre el dibujo y la narrativa. Identificación de la temática en correspondencia con los componentes de la convivencia saludable.</p>
<p>Análisis de los constructos de convivencia saludable Respeto. Comprensión del uso del respeto. Justicia. Comprensión del uso de la justicia Tolerancia. Comprensión del uso de la tolerancia. Comunicación. Comprensión del uso de la comunicación Normas. Comprensión del uso de las normas. Cooperación. Comprensión del uso de la cooperación Reciprocidad. Comprensión del uso de la reciprocidad. Inclusión grupal. Comprensión del sentido de pertenencia</p>	<p>Polaridad afectiva Positiva: manifiesta emociones positivas en el dibujo y en el cuento (bienestar, felicidad, salud, alegría, fortaleza, compañía, etcétera) Negativa: manifiesta emociones negativas en el dibujo y en el cuento. (malestar, desgracia, enfermedad, tristeza, debilidad, soledad, etcétera) Ambivalente: se presentan emociones positivas y negativas que transitan y concluyen indistintamente a lo largo del dibujo y el cuento. Neutro: resulta impreciso.</p>
<p>Nivel de implicación personal Es el nivel de la expresión de compromiso individual y grupal del niño o niña a través del dibujo y el cuento. Si el niño o niña utiliza dibujos y narración impersonal o personal.</p>	<p>Omisiones: Cuando el niño o niña omite a las figuras de autoridad, principalmente al maestro a lo largo del cuento y el dibujo. Gramática: Sintaxis Modo de combinarse y ordenarse las palabras y las expresiones dentro del discurso. Ordenadas, desordenadas. Ortografía Forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas. Hace mal uso de las reglas ortográficas. Verbos y sus tiempos. Es la clase de palabra que puede modificarse para concordar con la persona, el número, el tiempo, el modo y el aspecto que posea el sujeto del cual habla. El verbo es el elemento de una oración que da la pauta de existencia y describe una acción o estado que influye al sujeto. Si están en: presente, pasado o futuro. Verbos que utilizan con más frecuencia. Adjetivos. Clase de palabra que acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o limitar la extensión del mismo. Demostrativos: este, esta, estos, estas; Posesivos: mío, mía, míos, mías; Indefinidos: algún, algunos, cualquier, cualquiera; Numerales: cardinales y ordinales: uno, dos, tres...primero, segundo, tercero; Calificativos: bonito, feo, pequeño, bueno, etc.; Adjetivos especificativos: cuademoverde, persona alta, computadora rápida, etc.</p>

Anexo 4 Registro para cotejo de técnica por niños y niñas

Te presentamos a continuación una tabla donde se te pide marques con una X, una de las 4 opciones que se te proporcionan una vez que hayas leído la técnica donde debes dibujar y narrar lo que sucede en tu escuela

Item	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las instrucciones son claras.					
De acuerdo a tus conocimientos te es posible realizar lo que se te pide en las instrucciones.					
El espacio para realizar tus dibujos es el adecuado.					
Los renglones que se te proporcionan son suficientes para escribir tu cuento.					
La disposición para realizar la actividad es la adecuada.					

Anexo 5 Rúbrica de Evaluación

Análisis Cuantitativo a través de la Rúbrica

¿Con qué frecuencia se presenta en la historia?				
No se presentan indicadores	Presencia 1 a 2 indicadores	Presencia 3 a 4 indicadores	Presencia más de 4 indicadores	Presencia de todos los indicadores
0	1	2	3	4
Respeto	Por ejemplo: es desagradecido con los demás, no usa el por favor, no saluda y ni se despide, no respeta el turno de palabra, se dirige de forma inadecuada y no equitativa con los demás, no acepta valores, creencias y costumbres.	Por ejemplo: es agradecido, saluda y se despide, respeta el turno de la palabra.	Por ejemplo: se muestra agradecido con los demás, usa el por favor, saluda y se despide, respeta el turno de palabra, se dirige de forma adecuada y equitativa a los demás, acepta valores, creencias y costumbres.	Por ejemplo: se muestra agradecido con los demás, usa el por favor, saluda y se despide, respeta el turno de palabra, se dirige de forma adecuada y equitativa a los demás, acepta valores, creencias y costumbres.
Justicia	Por ejemplo: no actúa equitativamente y no toma decisiones sobre la base de la evidencia, incumple con sus obligaciones y no defiende el derecho de toda persona de ser tratado justa y honestamente.	Por ejemplo: actúa equitativamente, toma decisiones sobre la base de la evidencia y cumple con sus obligaciones.	Por ejemplo: actúa equitativamente, toma decisiones sobre la base de la evidencia, cumple con sus obligaciones y defiende el derecho de toda persona de ser tratado justa y honestamente.	Por ejemplo: actúa equitativamente y toma decisiones sobre la base de la evidencia, cumple con sus obligaciones y defiende el derecho de toda persona de ser tratado justa y honestamente.
Tolerancia	Por ejemplo: paciencia nula con los rasgos de lo ajeno que no coinciden con los suyos, no respeta las formas de vivir y pensar distintas, tiene inconveniente de vivir junto al otro y no reconoce las dignidad del otro.	Por ejemplo: muestra paciencia con los rasgos de lo ajeno que no coinciden con los suyos.	Por ejemplo: muestra paciencia con los rasgos de lo ajeno que no coinciden con los suyos, respeta las formas de vivir y pensar distintas a la suya.	Por ejemplo: se muestra paciente con los rasgos de lo ajeno que no coinciden con los suyos, respeta las formas de vivir y pensar distintas, no tiene inconveniente de vivir junto al otro y reconoce las dignidad del otro.
Comunicación	Por ejemplo: no analiza las causas del problema; no explica claramente el problema; no escucha lo que piensan y sienten los demás; y no busca soluciones a sus problemas.	Por ejemplo: analiza las causas del problema.	Por ejemplo: analiza las causas del problema y explica clara y directamente el problema.	Por ejemplo: analiza las causas del problema, explica clara y directamente el problema, escucha lo que piensan y sienten los demás y busca soluciones para ellos.

Normas	Por ejemplo: no manifiesta, reconoce, respeta, ni cumple con las reglas de su propio grupo.	Por ejemplo: manifiesta y reconoce las reglas de su propio grupo.	Por ejemplo: reconoce, manifiesta y respeta las reglas de su propio grupo.	Por ejemplo: manifiesta, reconoce, respeta, ayuda a establecer y cumplir las reglas de su propio grupo.
Cooperación	Por ejemplo: no colabora con otros para dar solución al conflicto, no aporta soluciones que beneficien a los implicados, no establece objetivos en común y no genera acuerdos para evitar conflictos.	Por ejemplo: colabora con otros para dar solución al conflicto, aporta soluciones que benefician a los implicados.	Por ejemplo: colabora con otros para dar solución al conflicto, beneficia a los implicados y establece objetivos en común.	Por ejemplo: colabora con otros para dar solución al conflicto, dicha solución beneficia a los implicados, establece objetivos en común y genera acuerdos para evitar conflictos.
Reciprocidad	Por ejemplo: no ayuda a alguien de quien recibió ayuda en el pasado, ayuda a alguien de quien recibió ayuda sintiéndose obligado, no devuelve el buen trato que le dan los demás, no corresponde de la misma forma de la que es tratado por los otros, no ayuda a alguien de quien espera recibir ayuda en el futuro.	Por ejemplo: ayuda a alguien de quien recibió ayuda en el pasado, ayuda a alguien de quien recibió ayuda sin sentirse obligado, devuelve el buen trato que le dan los demás.	Por ejemplo: ayuda a alguien de quien recibió ayuda en el pasado, ayuda a alguien de quien recibió ayuda sin sentirse obligado, devuelve el buen trato que le dan los demás, corresponde de la misma forma que es tratado por los otros, ayuda a alguien de quien espera recibir ayuda en el futuro.	Por ejemplo: ayuda a alguien de quien recibió ayuda en el pasado, ayuda a alguien de quien recibió ayuda sin sentirse obligado, devuelve el buen trato que le dan los demás, corresponde de la misma forma que es tratado por los otros, ayuda a alguien de quien espera recibir ayuda en el futuro.
Sentido de pertenencia	Por ejemplo: se muestra insatisfacción con su grupo, no tiene una actitud de conciencia y compromiso afectivo, es pasivo y no hay identificación con los valores del grupo.	Por ejemplo: demuestra satisfacción y una actitud de conciencia y compromiso afectivo.	Por ejemplo: demuestra satisfacción y una actitud de conciencia y compromiso afectivo, y participación activa.	Por ejemplo: demuestra satisfacción con su grupo, tiene una actitud de conciencia y compromiso afectivo, participa activamente y se identifica con los valores del grupo.

Anexo 6 Plantilla para el análisis de datos cualitativos

CONSTRUCTOS
Análisis del tema: Presentación del contenido general en el título del cuento que aparece entre el dibujo y la narrativa. Identificación de la temática en correspondencia con los componentes de la convivencia saludable.
Análisis de los elementos de Convivencia Saludable Respeto. Comprensión del uso del respeto Justicia. Comprensión del uso de la justicia Tolerancia. Comprensión del uso de la tolerancia Comunicación. Comprensión del uso de la comunicación Normas. Comprensión del uso de las normas Cooperación. Comprensión del uso de la cooperación Reciprocidad. Comprensión del uso de la reciprocidad Inclusión grupal. Comprensión del sentido de pertenencia
Polaridad afectiva Positiva: manifiesta emociones positivas en el dibujo y en el cuento (bienestar, felicidad, salud, alegría, fortaleza, compañía, etcétera) Negativa: manifiesta emociones negativas en el dibujo y en el cuento. (malestar, desgracia, enfermedad, tristeza, debilidad, soledad, etcétera) Ambivalente: se presentan emociones positivas y negativas que transitan y concluyen indistintamente a lo largo del dibujo y el cuento. Neutro: resulta impreciso.
Nivel de implicación personal: Es el nivel de la expresión de compromiso individual y grupal del niño o niña a través del dibujo y el cuento. Si el niño o niña utiliza dibujos y narración impersonal o personal.
Omisiones: Cuando el niño o niña omite a las figuras de autoridad, principalmente al maestro a lo largo del cuento y el dibujo.
Gramática: Sintaxis Modo de combinarse y ordenarse las palabras y las expresiones dentro del discurso. Ordenadas, desordenadas. Ortografía Forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares de una lengua, respetando sus reglas. Hace mal uso de las reglas ortográficas. Verbos y sus tiempos. Es la clase de palabra que puede modificarse para concordar con la persona, el número, el tiempo, el modo y el aspecto que posea el sujeto del cual habla. El verbo es el elemento de una oración que da la pauta de existencia y describe una acción o estado que influye al sujeto. Si están en: presente, pasado o futuro. Verbos que utilizan con más frecuencia. Adjetivos. Clase de palabra que acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o limitar la extensión del mismo. Demostrativos: este, esta, estos, estas; Posesivos: mío, mía, míos, mías; Indefinidos: algún, algunos, cualquier, cualquiera; Numerales: cardinales y ordinales: uno, dos, tres...primero, segundo, tercero; Calificativos: bonito, feo, pequeño, bueno, etc.; Adjetivos especificativos: cuaderno verde, persona alta, computadora rápida, etc.

Anexo 7 Oficios



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

LIC. MAURICIO LARA SAN ROMAN
DIRECTORA GENERAL
ESCUELA PRIMARIA "LEONARDO DOMÍNGUEZ"
CON DIRECCIÓN: BOULEVAR G. BONFIL S/N COL EL PALMAR.
P R E S E N T E

PROF. ERIBERTO SALINAS LÓPEZ
DIRECTORA GENERAL
ESCUELA PRIMARIA MATUTINA "EMILIO CARRANZA"
ZONA: 091 SANTA JULIA C.C.T. 130PR0770P
P R E S E N T E

Nos es grato informarle que el "Grupo de Investigación en Salud Emocional" de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra realizando una investigación para conocer las principales respuestas emocionales de los niños y niñas con la finalidad de promover su bienestar y salud.

Nos es grato informarle que el "Grupo de Investigación en Salud Emocional" de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra realizando una investigación para conocer las principales respuestas emocionales de los niños y niñas con la finalidad de promover su bienestar y salud.

Por tal motivo solicitamos su apoyo para aplicar una batería de instrumentos en las alumnas y alumnas de su institución educativa, considerando que esta aplicación se opega en todo momento o lo dispuesto en el código ético del psicólogo por lo que se mantendrá la confidencialidad de la participación de los niños y niñas.

Por tal motivo solicitamos su apoyo para aplicar una batería de instrumentos en las alumnas y alumnas de su institución educativa, considerando que esta aplicación se opega en todo momento o lo dispuesto en el código ético del psicólogo por lo que se mantendrá la confidencialidad de la participación de los niños y niñas.

La aplicación de la batería se realizará en un total de cuatro sesiones, cada una con una duración de una hora, dos veces por semana, en los horarios y días que ustedes nos señalen pertinentes para no afectar las actividades académicas. Los responsables de esta actividad son la Dra. Anabámeda I. Valencia Ortiz y el Dr. Rubén Cruz García.

La aplicación de la batería se realizará en un total de cuatro sesiones, cada una con una duración de una hora, dos veces por semana, en los horarios y días que ustedes nos señalen pertinentes para no afectar las actividades académicas. Los responsables de esta actividad son la Dra. Anabámeda I. Valencia Ortiz y el Dr. Rubén Cruz García.

Sin más por el momento me despido de usted, agradeciendo de antemano su atención y apoyo.

Sin más por el momento me despido de usted, agradeciendo de antemano su atención y apoyo.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
San Agustín Tlaxiaco, Hidalgo, 1 de diciembre de 2014.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
San Agustín Tlaxiaco, Hidalgo, 1 de diciembre de 2014.

Anexo 8 Consentimiento informado para padre o tutor



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PADRE O TUTOR

Nos es grato informarle a usted que el "Grupo de Investigación de Salud Emocional" de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se encuentra desarrollando un proyecto sobre Felicidad Infantil con el propósito de identificar los elementos de la "Convivencia Saludable" y "Las Fortalezas y Virtudes Psicológicas" en niños y niñas. La razón por la que se está llevando a cabo es por todas las situaciones que se presentan en el ámbito escolar y que resulta pertinente darles solución.

Por tal motivo es necesario pedir su consentimiento para la participación de su hijo(a), la cual consiste en responder un cuestionario de 198 preguntas y la realización de un cuento, donde dibujará y narrará lo que sucede en su escuela.

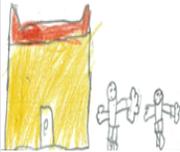
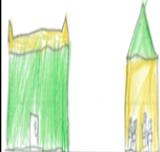
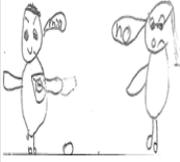
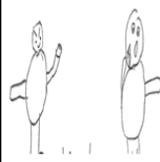
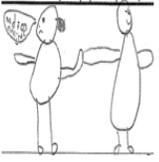
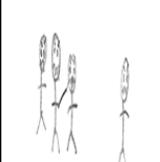
Cabe aclarar que:

- Su hijo no corre riesgo alguno al participar en este estudio, los datos obtenidos serán tratados con confidencialidad.
- Su decisión de permitir que su hijo participe es completamente voluntaria.
- No hay consecuencia desfavorable para usted en caso de que se niegue a permitir la participación de su hijo(a).
- No tendrá que hacer algún gasto durante el estudio.
- No recibirá pago por la participación de su hijo.

ACEPTO la participación de mi hijo(a) en este proyecto.

Nombre y firma del padre o tutor

Anexo 9 Matriz de datos cualitativos

FOLIO	SEXO	TÍTULO	INTRODUCCIÓN NARRACIÓN	INTRODUCCIÓN DIBUJO	NUDO DE LA SITUACIÓN	NUDO DE LA SITUACIÓN DIBUJO	INCREMENTO DE LA SITUACIÓN	INCREMENTO DE LA SITUACIÓN DIBUJO	DESENLACE	DESENLACE DIBUJO
1	M	Sin título	Había un niño le pego a una niña con un palo y después lo expulsaron y de ahí ya se murió		No continuó	No continuó	No continuó	No continuó	No continuó	No continuó
2	M	Lo que pasó en la escuela	En el baño se pelearon los de sexto		Después de media hora se salen		Llegaron asustados a estudiar y los castigaron		Y los llevaron a la dirección a hablar	
3	F	Cuando fue el cumpleaños de Elenita en el salón	Cuando fue el cumpleaños de Elenita todos los compañeros le cantamos las mañanitas		Cuando Emmanuel se comió todos los sándwiches y Josué y yo le dijimos ¡No!		Queríamos detener a Emmanuel		Decirle que no se los coma porque no iban a comer los demás	
4	M	La historia	Me encontré un haba en mi rosca		Edgar se encontró un haba tirada y era de Karla y se pelearon		Ángel e Iván le pegó en la nariz a Daniel y sangró y Daniel lloró		Una amiga se fue a otra escuela y la extrañamos mucho	
5	M	Los mejores amigos	Había una vez 4 niños que eran amigos, siempre jugaban en el recreo juntos al fútbol		Al siguiente día se dijeron de cosas porque ganamos el partido		Y al siguiente día ellos se pelearon en las canchas y los dos se sacaron sangre en la nariz		Al siguiente día en el recreo jugamos otro partido y empatamos dos a dos. Y ahí se arregló todo y volvimos a ser amigos	