

# Aula urbana y rural

El discurso de niños y niñas

MARCO ANTONIO VILLALTA PAUCAR\* | CECILIA ASSAEL BUDNIK\*\*  
IRENE MAGAÑA FRADE\*\*\* | ANDREA BAEZA REYES\*\*\*\*  
JESSICA REBOLLEDO ETCHEPARE\*\*\*\*\*

El artículo analiza la experiencia de participación en la sala de clase desde la perspectiva de niños y niñas de contextos socioculturales urbano y rural de Chile. Metodológicamente es un estudio cualitativo, de análisis de contenido de producciones discursivas y pictóricas de 74 infantes de primero básico de 14 escuelas de alta vulnerabilidad educativa, 6 de ellas ubicadas en sector urbano y 8 en sector rural. Se realizaron 16 entrevistas grupales para indagar sobre la experiencia de participar en el aula; se les solicitó un dibujo individual de las actividades de aprendizaje en el aula. Complementariamente se aplica la escala de matrices progresivas coloreada (MPC) de Raven. Los resultados indican que hay relación entre la puntuación obtenida en la prueba MPC y la percepción de participación en el aula manifiesta en los dibujos, así como diferencias entre los discursos del sector urbano y el rural de las escuelas.

*This article analyzes the classroom participation experience from the perspective of both boys and girls from urban and rural sociocultural contexts in Chile. Methodologically, it is a qualitative study performed by analyzing the content of the discursive and pictorial productions of 74 first grade infants from 14 schools with high educational vulnerability, 6 of them located in the urban sector and 8 in the rural sector. We conducted 16 interviews to inquire about the student's participation experience and we asked each of them, individually, to draw a picture of the learning activities usually carried out in the classroom. We also applied Raven's colored progressive matrix scale (MPC). The results reveal that there is a direct relation between the scored obtained in the MPC test and the classroom participation perception expressed in the drawings. We also found differences between the experiences and discourses of students from urban and rural schools.*

## Palabras clave

Infancia  
Aula  
Dibujo  
Comunicación  
Cognición

## Keywords

Childhood  
Classroom  
Drawing  
Communication  
Cognition

Recepción: 12 de febrero de 2020 | Aceptación: 11 de junio de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59723>

\* Profesor titular de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Líneas de investigación: análisis de la conversación en sala de clase; resiliencia y educación; cultura escolar; reflexión de la práctica profesional. CE: [marco.villalta@usach.cl](mailto:marco.villalta@usach.cl)

\*\* Profesora y directora del Magister en Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo (Chile). Líneas de investigación: aprendizaje mediado; diversidad educativa; prácticas pedagógicas interculturales. CE: [ceciliaassael@udd.cl](mailto:ceciliaassael@udd.cl)

\*\*\* Profesora asociada de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Líneas de investigación: género; salud mental; subjetividad; psicología comunitaria; estudios visuales y culturales. CE: [irene.magana@usach.cl](mailto:irene.magana@usach.cl)

\*\*\*\* Investigadora y asistente de la Oficina de Género de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: políticas de equidad; diversidad educativa; género. CE: [andreabaeza@ug.uchile.cl](mailto:andreabaeza@ug.uchile.cl)

\*\*\*\*\* Investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Líneas de investigación: reflexión de la práctica pedagógica; desarrollo rural; políticas sociales. CE: [jessica.rebolledo@usach.cl](mailto:jessica.rebolledo@usach.cl)

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La educación formal es una experiencia común en el proceso de desarrollo y socialización de la mayoría de niños y niñas del mundo occidental. Reconocer las vivencias y representaciones de esta experiencia es importante para definir metas que procuren no sólo los aprendizajes necesarios al proceso educativo formal, sino también la inserción social y participación ciudadana autónoma. Niños y niñas son los destinatarios del proceso educativo (Maxwell, 2015); no obstante, todo lo pensado desde el sistema educativo para ellos no necesariamente incluye sus motivaciones cotidianas y el desarrollo de los procesos de autonomía queda subsumido al dominio de contenidos de saberes escolares.

El estudio de la experiencia escolar desde la perspectiva infantil es un tema poco explorado (Ferreira *et al.*, 2018); los esfuerzos conceptuales y metodológicos para comprender sus experiencias, especialmente en la sala de clases, que es el espacio y tiempo para la interacción educativa, donde pasan la mayor parte de su vida escolar, puede aportar aspectos de su participación activa en el proceso de aprendizaje y los elementos significativos que ayudarán a orientar la práctica docente en el aula (Castro *et al.*, 2015).

Las preguntas del estudio son: ¿cómo relatan los niños y niñas su experiencia de participar en la sala de clase?, ¿dicho discurso tiene alguna relación con el desarrollo de habilidades cognitivas?, ¿el discurso varía según el contexto sociocultural donde está la escuela? El objetivo del artículo es analizar, desde la perspectiva de niños y niñas de contextos socioculturales urbano y rural, la experiencia de participación en la sala de clase.

### *Las condiciones de socialización escolar en el aula. El contexto sociocultural*

En Latinoamérica existen grandes diferencias socioeconómicas que inciden en los procesos

y resultados entre las escuelas ubicadas en zonas urbanas y urbanas (Peirano *et al.*, 2015; UNESCO, 2016). Estas diferencias se expresan, por ejemplo, en los patrones de conversación en el aula (Villalta *et al.*, 2018) o en el efecto de los pares en los resultados de aprendizaje (Izaquirre y Di Capua, 2020). La ampliación de cobertura educativa alcanzada en el siglo XX en la región puso en evidencia también las desventajas de la pobreza socioeconómica y la inequidad de oportunidades, especialmente en los sectores rurales (Erazo *et al.*, 2010; Schmellek, 2010; UNESCO, 2016). A pesar de los esfuerzos de las escuelas por atender la diversidad de los y las estudiantes, las prácticas pedagógicas de aula siguen aún en una lógica asimilacionista (Jiménez *et al.*, 2017).

La escuela urbana está ubicada en un entorno de alta densidad poblacional de niños y niñas en sus aulas. Esta situación, para el caso chileno, ha significado que la escuela urbana sea el foco prioritario de la política pública educativa frente a la rural (Núñez-Muñoz *et al.*, 2020). Un elemento que caracteriza a la escuela rural es el aislamiento (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Chand y Mohan, 2019), lo cual afecta la amplitud de redes de socialización de las y los estudiantes, que es más discreta comparada con las redes de quienes pertenecen a entornos urbanos.

En Chile, los años de escolarización de la madre son más en el sector urbano que en el rural (Cornejo *et al.*, 2005; UNESCO, 2016). Los niños y las niñas rurales de la región de La Araucanía, en el sur de Chile, son mayoritariamente de cultura mapuche, provienen de familias bilingües y trabajan en las actividades del núcleo familiar sin distinción de edad y género. El medio rural es también donde se da la mayor vulnerabilidad social del país (Núñez-Muñoz *et al.*, 2020; Williamson *et al.*, 2012), en consecuencia, la gran mayoría no tiene experiencia de educación inicial o preescolar, que sí es posible encontrar en infantes del sector urbano (UNESCO, 2016).

<sup>1</sup> Estudio auspiciado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Gobierno de Chile N° 1150237 y PMI 1503, de la Universidad de Santiago de Chile.

Para la mayor parte de niños del sector rural, la primera experiencia educativa comienza en el aula de educación multigrado, que se caracteriza por tener una misma aula y profesora para estudiantes de distintos niveles, en nuestro caso, de primero y segundo básico (Peirano *et al.*, 2015; Williamson *et al.*, 2012). En las escuelas rurales las metodologías de acompañamiento a las prácticas pedagógicas de los profesores han posibilitado que el estudiantado se empodere respecto de su proceso de enseñanza y aprendizaje sin perder su identidad cultural (Peirano *et al.*, 2015; Vera y Domínguez, 2005; Villalta *et al.*, 2018).

Las características demográficas, las condiciones y posibilidades económicas de acceso al sistema de salud y escolaridad de los niños/as y sus familias, así como la confluencia o contingencia de lenguas y tradiciones, configuran lo que aquí denominamos el contexto sociocultural donde se desarrollan las escuelas y que constituye la experiencia compartida que niños y niñas llevan a la sala de clase.

### *La experiencia infantil a través de la entrevista: posibilidades y desafíos*

En una perspectiva fenomenológica, la entrevista de investigación, la denominada entrevista en profundidad, es una forma de observación participante para comprender la experiencia de los entrevistados respecto de alguna situación de sus vidas, tal como la expresan en sus propias palabras (Gáinza, 2006; Taylor y Bogdan, 1998). Se reconocen diversos tipos y niveles de estructuración de las entrevistas en investigación, de forma que se pueda acceder a aspectos como amplitud y especificidad de la situación a indagar, que configuran la experiencia típica del grupo (Canales, 2006; Flores, 2009).

Niños y niñas construyen activamente el espacio social del cual forman parte; al respecto, es relevante considerar la especificidad de la complejidad intersubjetiva en la entrevista (Ferreira *et al.*, 2018; García y Hecht, 2009; Rodríguez, 2006). Diversos estudios convergen en la

importancia de construir un contexto socioespacial y comunicativo adecuado a las posibilidades discursivas de la infancia, con preguntas y condiciones conversacionales que respeten su voluntad y promuevan la autonomía (Abós y Boix, 2017; Horn *et al.*, 2014; Houen *et al.*, 2016; Manzanero y Barón, 2014).

El compromiso de niños y niñas en la conversación sobre sus percepciones se enriquece con la acción de dibujar, cuando narran sus formas de vivir y sus pensamientos (Castro *et al.*, 2015; Coates y Coates, 2006; Einarsdottir *et al.*, 2009; Gómez, 2012). El dibujo sobre la escuela es una forma efectiva de acceder a sus sentires y experiencia escolar (Maxwell, 2015); es una actividad semiótica, socioculturalmente situada, que da cuenta de procesos de pensamiento genuino (Papandreou, 2014).

### *El dibujo infantil y la experiencia de niños y niñas*

El dibujo es una forma de acceder a la experiencia, especialmente cuando se trata de la experiencia infantil (Baroutsis *et al.*, 2019; Machón, 2016), e incluso incluye la expresión de autoeficacia (Monteira *et al.*, 2020; Noriega *et al.*, 2016). En diversas tradiciones de estudio el dibujo de niños y niñas se ha asociado a procesos psicológicos de carácter cognitivo y afectivo y dan cuenta de la particular visión del mundo en que viven (Magaña, 2008; Menezes *et al.*, 2008; Monteiro *et al.*, 2020; Parra, 2011). Así, existe consenso en la relevancia de estudiar el dibujo infantil, dado que la fuerza expresiva, narrativa y proyectiva de la producción gráfica da cuenta del compromiso con su propia experiencia, sentimientos y desarrollo cognitivo (Baroutsis *et al.*, 2019; Cherney *et al.*, 2006; Magaña, 2008; Widlöcher, 1977).

El dibujo infantil está influido por habilidades específicas de expresión que pueden promover los y las docentes en la escuela (Monteira *et al.*, 2020; Watts, 2010), para que los estudiantes expresen su experiencia personal; a este respecto el estudio de Tim Maxwell en Inglaterra (2015) avanza en una perspectiva

constructivista colaborativa al indagar las experiencias de felicidad e infelicidad de niños y niñas respecto a la interacción social en la escuela tomando de sus dibujos, como indicadores específicos, aspectos como: la ubicación del espacio escolar (dentro o fuera de la escuela); la escena (situación de aprendizaje o interacción social); los comportamientos (activos o pasivos); y los personajes (pares, profesor/a, solos/as) (Maxwell, 2015).

El carácter expresivo y experiencial del dibujo infantil permite acceder a las representaciones, motivaciones, preocupaciones, miedos y deseos relacionados con la participación en las actividades en la escuela (Baroutsis *et al.*, 2019; Castro *et al.*, 2015). El presente estudio aborda la naturaleza no verbal del dibujo, complementado con el carácter verbal y socioconstructivo de la entrevista grupal, para profundizar en la descripción de la perspectiva de niños y niñas de contextos socioeducativos urbano y rural sobre la experiencia de participación en la sala de clase.

## METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo descriptivo con uso de metodología cualitativa para la interpretación de producciones discursivas y pictóricas de niños y niñas sobre cómo aprenden en la sala de clase.

### Casos

Los casos son 74 niños y niñas mayoritariamente de primero básico, de edades entre 6 y 8 años, de diferentes contextos socioculturales, 37 de sector urbano (Región Metropolitana) y 37 de sector rural (Araucanía) recogidos el año 2016. Según datos del gobierno de Chile (Chile JUNAEB Abierta, 2016), las 14 escuelas de donde provienen tienen alto índice de vulnerabilidad educativa (IVE).

El IVE es un indicador del establecimiento asociado fundamentalmente a pobreza socioeconómica; actualmente está integrado al Sistema Nacional de Asignación con Equidad

(SINAE), que informa sobre la condición de riesgo psicosocial de cada estudiante y permite focalizar los apoyos del Estado según prioridades de condición geográfica, situación de pobreza, años de escolaridad de la madre, afiliación al sistema de salud y fracaso escolar (Cornejo *et al.*, 2005; Chile JUNAEB, 2017). En promedio el IVE es de 79.5 por ciento en las 6 escuelas de sector urbano participantes del estudio, y de 95.9 por ciento en las 8 escuelas de sector rural.

En síntesis, el estudio se realiza en escuelas ubicadas en contextos educativos y situaciones sociales de alta pobreza y riesgo psicosocial para los y las estudiantes, mucho más acentuado en quienes asisten a escuelas de sector rural. Las escuelas urbanas del presente estudio se encuentran en entornos sociales de alta densidad sociodemográfica, acogen a estudiantes todo el día y funcionan con Programa de Integración Escolar (PIE), es decir, asisten a sus aulas estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes. Esto implica la presencia de profesionales de apoyo en el aula para los llamados “niños/as PIE”, tales como educadores diferenciales, psicólogos/as y fonoaudiólogos/as. En sus aulas hay entre 25 y 30 estudiantes, a cargo de la profesora, acompañada en ocasiones por un técnico de apoyo. Las escuelas rurales están aisladas del centro urbano, rodeadas de paisaje natural; se accede a ellas a través de caminos de tierra; no hay transporte público, por lo que los y las estudiantes, junto a sus familias, tienen que caminar más de una hora para llegar a la escuela u organizarse para solicitar el apoyo de alguna autoridad que gestione el vehículo para el traslado. También tienen PIE, pero no cuentan de modo constante con los profesionales de apoyo en el aula. En sus salones de clase hay entre 5 y 12 alumnos, en modalidad multigrado, es decir que los y las estudiantes del primer grado se agrupan en mesa separada de los de segundo, todos a cargo de una profesora.

Los niños y niñas de escuelas rurales del estudio no tienen, mayoritariamente, experiencia de educación inicial o preescolar, y el aula multigrado es su primera experiencia educativa formal. Por su parte, la mayoría de quienes asisten a las escuelas urbanas ha vivido experiencias previas de escolarización en educación inicial.

### *Protocolo ético*

El estudio se ajustó a los protocolos éticos de la investigación social: a través del diseño se implementaron cartas de autorización institucional para autoridades y profesoras de las escuelas participantes, consentimientos y asentimientos informados que fueron validados por el Comité de Ética Institucional de la institución patrocinante.

### *Técnicas de recolección de información*

Las técnicas de recolección de información fueron: 1) escala de matrices progresivas coloreadas (MPC) de Raven, que estudia el desarrollo de habilidades cognitivas de cada infante para comparar y razonar por analogía a través de la actividad mental educativa (Raven *et al.*, 2014), es decir, la capacidad de utilizar el razonamiento abstracto para resolver problemas que no fueron previamente enseñados (para el presente reporte se consideran los 74 casos que participaron en las entrevistas); 2) entrevistas grupales con niños y niñas: se realizaron 16 entrevistas, 8 con estudiantes de sector urbano y 8 de sector rural; y 3) dibujo individual sobre la experiencia de aprender en el aula que fue solicitado en la entrevista grupal.

En el caso de las aulas de sector urbano la entrevista grupal se realizó con grupos de 5 infantes (en promedio había 25 estudiantes por sala) y fueron seleccionados por su asistencia y participación habitual. En el caso de las aulas de sector rural las entrevistas se trabajaron únicamente con estudiantes de primero básico, en algunos casos con todos/as los niños y niñas (el promedio en aulas multigrado de primero y segundo básico es de 12 estudiantes por sala).

La entrevista se dividió en dos etapas: la etapa de dibujar y la etapa de conversar. El dibujo cumplió un papel motivador y de acercamiento directo a la experiencia infantil. Dado que la acción de dibujar no es dependiente de su nivel de desarrollo del lenguaje verbal permitió a todos y todas compartir su experiencia. Se le entregó a cada estudiante una hoja de papel en blanco y lápices de colores; se les solicitó dibujar con la siguiente consigna: “dibuja tu sala de clase, a tu profesora, a ti y a tus compañeros/as”. Esto tomaba entre 5 y 7 minutos. Se permitió que dibujaran libremente. Luego se solicitó que mostraran sus dibujos al grupo y comentaran lo que dibujaron. Para estimular el diálogo se solicitó: “cuéntame qué dibujaste”; “¿qué haces tú?”, “¿qué hace la profesora?”. En casos donde los y las participantes no hubieran dibujado lo solicitado en la consigna inicial, no se hicieron las preguntas sobre la profesora.

Las preguntas de entrevista se aplicaron de modo flexible en consideración del nivel de atención y agotamiento infantil: 1) ¿cuándo te gusta más estar en la sala de clase?; 2) ¿cuándo no te gusta estar en la sala de clase?; 3) si tuvieras que contarle a un niño/a de otra escuela cómo se comportan los niños/as de tu curso, ¿qué les dirías? Se analizó un total de 74 producciones pictóricas producidas por 39 niños y 35 niñas.

### *Procedimiento de análisis*

Se construyeron baremos de interpretación de la escala MPC de Raven adaptadas a las escuelas según sector urbano y rural. Se excluyeron los casos cuyas respuestas no fueron consistentes con el criterio progresivo de la prueba, evitando así respuestas al azar (Raven, 2014). La prueba de MPC de Raven tiene una descripción diagnóstica de cinco categorías: 1) superior; 2) superior al término medio; 3) término medio; 4) inferior al término medio; y 5) deficiente. La aplicación fue colectiva.

La información de resultados de prueba MPC y ubicación sociocultural urbano y rural

de las escuelas son utilizados como elementos de contexto micro y macro-cultural para comprensión y delimitación del análisis de contenido.

Se realizó análisis de contenido de la información discursiva y análisis gráfico y de contenido de los dibujos. Específicamente, los 74 dibujos se sometieron a la revisión de cuatro jueces provenientes de diversas disciplinas (psicólogos, socióloga, psicopedagoga) con experiencia de trabajo en el campo educativo, a quienes se les presentó un grupo de dibujos con dos consignas: 1) “¿considera que en dicho dibujo el/la niño/a aparece participando en una relación de aprendizaje que propone la profesora?”; y 2) “¿qué emoción positiva o negativa encuentra dominante?”. Se pidió que marcaran “sí” o “no” en el primer caso, y 1=positivo o 2=negativo para la segunda pregunta, además de brindar argumentos de sus respuestas.

El análisis de contenido de los dibujos se cuantificó con la prueba *V* Aiken, que es un coeficiente calculado en razón de la suma de la diferencia de los valores respecto de un dominio de contenido (Escurra, 1988) —en este caso la valoración de los dibujos— formulado por los jueces. Su valor oscila entre 0=nulo acuerdo y

1=perfecto acuerdo entre los jueces. En este caso, se consideraron sólo aquellos dibujos donde el acuerdo de clasificación fue total acuerdo=1. En dichos dibujos se analizaron los argumentos para construir las categorías que definen la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje que propone la profesora.

Según los jueces, en los dibujos se expresa la vivencia de participación de los/as niños/as en las actividades de aprendizaje según tres categorías: 1) espacio; 2) situación; y 3) personajes (Tabla 1). Si uno de los tres criterios está ausente, el dibujo es clasificado en la condición de “no participación”.

Asimismo, se definieron indicadores para determinar la emocionalidad positiva y negativa de los dibujos (Tabla 2).

El análisis de contenido de los dibujos clasificados como válidos de acuerdo con los argumentos de los jueces permitió establecer las unidades de análisis del tipo y calidad de participación individual en el aula que reportan los y las estudiantes en sus clases.

El análisis de contenido de las entrevistas grupales con niños y niñas sigue una lógica inductiva que asegura fidelidad a la expresión textual expresada en las entrevistas (Mayring,

**Tabla 1. Categorías que definen la participación de niños y niñas en las actividades de aprendizaje**

Categoría	Definición
Espacio	No deja duda que ha dibujado la escuela, un espacio de la escuela o la sala de clase (pizarra, pupitre)
Situación	Hay una situación que evidencia la actividad de relación de enseñanza y aprendizaje en el aula o la escuela (posición del cuerpo, elementos de enseñanza y aprendizaje)
Personajes	Los personajes tienen elementos del rostro (ojo o boca) y/o manos con los cuales ejecutan acciones que indican cooperación comunicativa entre ellos y ellas

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Categorías que definen la participación de niños y niñas en las actividades de aprendizaje**

Emocionalidad	Definición
Positiva	Personajes sonrientes (al menos uno). Adicionalmente brazos extendidos
Negativa	Personajes con rostro triste, sin rostro, o sin expresión definida en el rostro

Fuente: elaboración propia.

2000; 2014), al segmentar los discursos en unidades comunicativas semánticas intratextuales (Navarro y Díaz, 1999; Piñuel, 2002) referidos a la experiencia infantil en el aula: a) con sus pares; y b) con la profesora. El análisis de contenido semántico del discurso se realizó con apoyo del *software* de análisis cualitativo NVivo 11 Pro.

## RESULTADOS

### *La experiencia infantil de la escuela desde la evidencia individualizada*

Se presentan los resultados de la prueba MPC relacionados con el análisis de contenido de los dibujos, según criterio de jueces, respecto a la participación en la clase y la emocionalidad observadas (Tablas 3 y 4). Para asegurar una clara tipificación de los casos en el análisis se consideran solamente aquellos datos de la prueba MPC que son consistentes y donde se haya encontrado total consenso de los jueces ( $V$  de Aiken=1.0) en la clasificación de los

dibujos. Así, se determinaron 33 casos para “participación en actividades de aprendizaje” y 20 para “emocionalidad”.

Desde la perspectiva de la clasificación de los dibujos, quienes expresan participación en las actividades de aprendizaje (Tabla 3) corresponde a 55 por ciento del total de casos, y de ellos, 73 por ciento son niñas. Asimismo, del total de alumnos que expresan participación en las actividades de aprendizaje, 93 por ciento pertenecen al contexto sociocultural urbano y son quienes concentran 88 por ciento de los más altos resultados en la prueba de habilidades cognitivas MPC. Respecto a la no participación en las actividades de aprendizaje se observó que ésta corresponde a 45 por ciento del total de los casos estudiados, del cual 55 por ciento son niños. Del total de quienes no participan en actividades de aprendizaje, 78 por ciento pertenece al contexto socioeducativo rural y son quienes concentran 56 por ciento de los más bajos resultados en la prueba de habilidades cognitivas MPC.

**Tabla 3. Resultados de escala MPC según sexo por participación en actividades de aprendizaje expresadas en el dibujo y contexto sociocultural de los participantes**

Escala MPC	Sexo	Participación en actividades de aprendizaje expresadas en el dibujo				Total
		Urbano		Rural		
		Participa en las actividades	No participa en las actividades	Participa en las actividades	No participa en las actividades	
Superior	Niños	1				1
	Niñas	2		2		4
Superior al término medio	Niños	2			1	3
	Niñas					0
Término medio	Niños	3	1	2	9	15
	Niñas	4			3	7
Inferior al término medio	Niños	2			1	3
	Niñas					0
Total, por sexo	Niños	8	1	2	11	22
	Niñas	6	0	2	3	11
Total, participación		14	1	4	14	33

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4. Resultados de escala MPC, según sexo, por emocionalidad expresada en los dibujos y contexto sociocultural de los participantes**

Escala MPC	Sexo	Emocionalidad expresada en los dibujos				Total
		Urbano		Rural		
		Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	
Superior	Niños					0
	Niñas					0
Superior al término medio	Niños	3		1		4
	Niñas	1		2		3
Término medio	Niños			1	5	6
	Niñas	3		1	1	5
Inferior al término medio	Niños	1		1		2
	Niñas					0
Total, general	Niños	4	0	3	5	12
	Niñas	4	0	3	1	8
Total, emocionalidad		8	0	6	6	20

Fuente: elaboración propia.

Respecto a emocionalidad (Tabla 4), en la gran mayoría de los dibujos se expresa una emocionalidad positiva (70 por ciento); ésta se da en 100 por ciento del sector urbano, mientras que en el sector rural la emocionalidad se distribuye en 50 por ciento positiva y 50 por ciento negativa; la emocionalidad positiva se da en el total de quienes tienen el más alto y el más bajo resultado en la prueba de habilidades cognitivas MPC (superior al término medio e inferior al término medio); la emocionalidad positiva es mayoritaria entre las niñas (88 por ciento). La emocionalidad negativa se observa solamente en los casos de escuela rural, y es mayoritaria entre los niños (63 por ciento).

En síntesis, se observa que el mayor logro en el resultado de la prueba MPC está asociado a la probabilidad de que el/la niño/a exprese participación en las actividades de aprendizaje que ofrece la profesora y a la expresión de emociones positivas; y el menor logro en la prueba MPC tiende a relacionarse con la expresión de no participación y emociones negativas.

Por otra parte, se encontró que la expresión de participación en las actividades de aprendizaje y emociones positivas es una realidad más propia de los niños y niñas del contexto socioeducativo urbano que del rural; y mucho más frecuente entre niñas que entre niños.

En cuanto al análisis de la relación entre participación en actividades de aprendizaje y emocionalidad expresadas en los dibujos, se encontró (Tabla 5) que hay un 100 por ciento de asociación entre participación en las actividades de aprendizaje y emocionalidad positiva en estudiantes de contexto socioeducativo urbano, 67 de los cuales son niñas (ejemplo de ello se muestra en Fig. 1). Esta asociación total no se observa en los estudiantes del sector rural, donde la asociación predominante es de no participación en las actividades de aprendizaje con emocionalidad negativa (80 por ciento), 88 por ciento de los cuales corresponde a niños (ejemplo de ello se muestra en la Fig. 2).

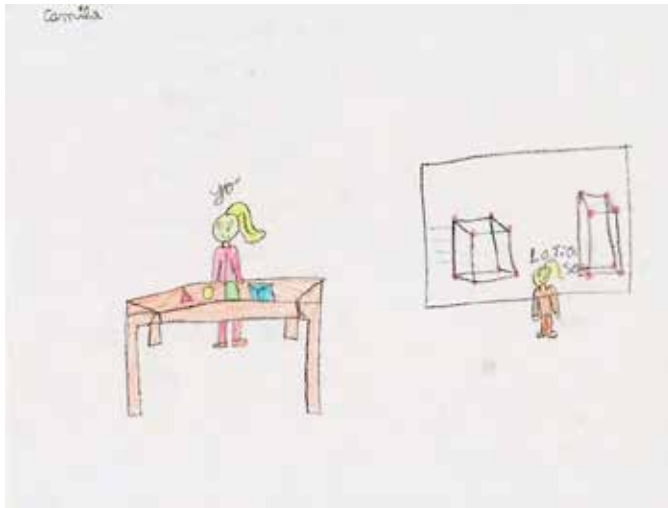


**Tabla 5. Resultados de juicio de participación según contexto socioeducativo y sexo por juicio sobre emocionalidad de los participantes**

Región	Participación en actividades de aprendizaje expresadas en el dibujo	Sexo	Juicio sobre emocionalidad				Total por sexo	Total por participación	
			Urbano		Rural				
			Positiva	Negativa	Positiva	Negativa			
Urbano	Participa en la clase	Niños	5				5	15	
		Niñas	10				10		
	No participa en la clase	Niños					0	0	
		Niñas					0		
Rural	Participa en la clase	Niños			1		1	3	
		Niñas				2	2		
	No participa de la clase	Niños			1	7	8	10	
		Niñas			1	1	2		
	Total, emocionalidad			15	0	3	10	28	
	Emocionalidad por sexo	Niños		5	0	2	7	14	28
Niñas			10	0	1	3	14		

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1. Dibujo de niña de 7 años, primero básico, escuela urbana**



Fuente: datos de trabajo de campo del estudio en la Región Metropolitana.

La Fig. 1 ejemplifica un caso clasificado como de expresión de participación en actividades de aprendizaje y emocionalidad positiva de una niña de aula urbana cuyo resultado en la escala MPC la ubica en la categoría de superior al término medio. El relato del dibujo

confirma su participación en actividades de la clase: “en la pizarra hay figuras geométricas 3D. Estoy haciendo la tarea”. Como ha sido señalado, la expresión de participación en las actividades de aprendizaje, emocionalidad positiva y alto logro en la prueba de desarrollo

Figura 2. Dibujo de niño de 7 años, primero básico, escuela rural



Fuente: datos de trabajo de campo del estudio en la región de la Araucanía.

cognitivo son elementos que caracterizan al estudiantado de aulas de escuelas en contexto sociocultural urbano, y de modo mucho más frecuente a las niñas.

En contrapartida, la Fig. 2 ejemplifica un caso clasificado como de expresión de no participación en actividades de aprendizaje y emocionalidad negativa de un niño de aula rural cuyo resultado en la prueba MPC lo ubica en la categoría de término medio. El relato asociado al dibujo: “a mí me gusta jugar en los autitos”, da cuenta de preferencias que pueden prescindir del espacio escolar, y donde sólo el relato verbal comunica la emoción del autor. La ausencia de participación en actividades de aprendizaje y la emocionalidad negativa al aula manifiesta en los dibujos, junto al bajo logro en

la prueba de desarrollo cognitivo, son los elementos que mayoritariamente caracterizan al estudiantado de aulas en contexto sociocultural rural, especialmente a los niños (varones).

### *La experiencia infantil de la escuela desde el discurso colectivo*

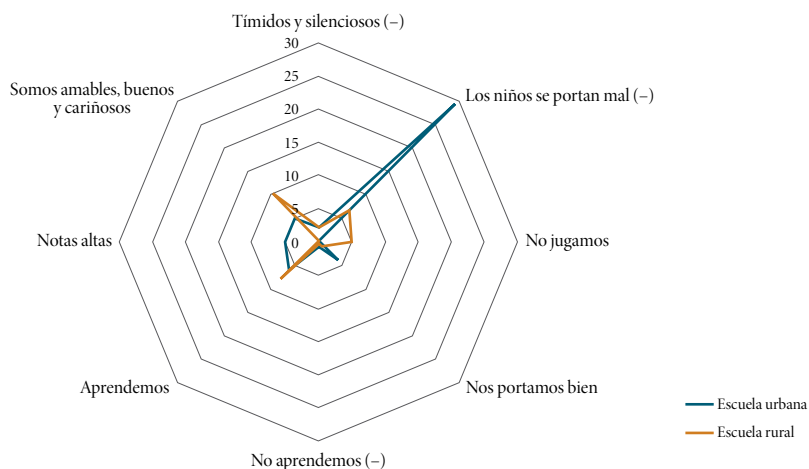
Para el análisis cualitativo de contenido de las entrevistas grupales a niños y niñas se construyeron “nodos” conformados por términos textuales referidos a temas recurrentes que emergieron en las entrevistas. Así, se identificaron dos nodos temáticos referidos a “identidad” y “caracterización de la profesora”, cada uno descrito en los términos que la componen (Tabla 6).

Tabla 6. Nodos temáticos identificados en las entrevistas grupales

Nombre del nodo	Descripción
Identidad	Términos referidos a las características de sí mismo y de los pares, tales como: “amables”, “cariñosos/as”, “aprendemos”, “no aprendemos”, “nos portamos bien”, “jugamos”, “se portan mal”, “tímidos/as” y “silenciosos/as”.
Profesora	Términos referidos a la caracterización de la profesora en términos tales como: “aburrida”, “castiga”, “nos enseña”, “nos gusta”, “nos trata con cariño”, “pesada”, “se enoja”.

Fuente: elaboración propia.

**Figura 3. Radio de número de referencias de identidad de los estudiantes comparado entre niños/as según contexto sociocultural urbano y rural**



Fuente: elaboración propia con apoyo del software NVivo11.

Respecto al nodo identidad (Fig. 3) se codificó un total de 32 referencias del discurso de estudiantado de aulas rurales y se observó que los juicios positivos de sí mismos y de sus pares son recurrentes, y que son descritos mayormente (alrededor de 31 por ciento del total de referencias) como “amables” y “cariñosos”, y como niños/as que “aprenden” (25 por ciento del total de referencias); también hay juicios autocríticos, como “tímidos/as” (6 por ciento), “se portan mal” (19 por ciento) y “no jugamos” (16 por ciento del total). Ejemplo:

Que somos cariñosos, amables... buenos niños (entrevista grupal, niños escuela BL, sector rural, multigrado 1° y 2° básico).

Que somos muy tímidos (entrevista grupal, niños escuela CB, sector rural, multigrado 1° y 2° básico).

Por su parte, en estudiantes de sector urbano se codificó un total de 52 referencias y también tienen juicio positivo de sí mismos/as, pero llama la atención lo recurrentes que son los juicios críticos a sus pares: “se portan mal” (sólo esta categoría agrupa 56 por ciento del total de referencias); los juicios positivos

referen a sus notas académicas altas, a que aprenden y también que son amables y cariñosos. Ejemplo:

Pasa que la tía le dice a éste “¡cállate!” y éste le dice “no poh” (entrevista grupal, niños escuela CP, sector urbano, 1° básico).

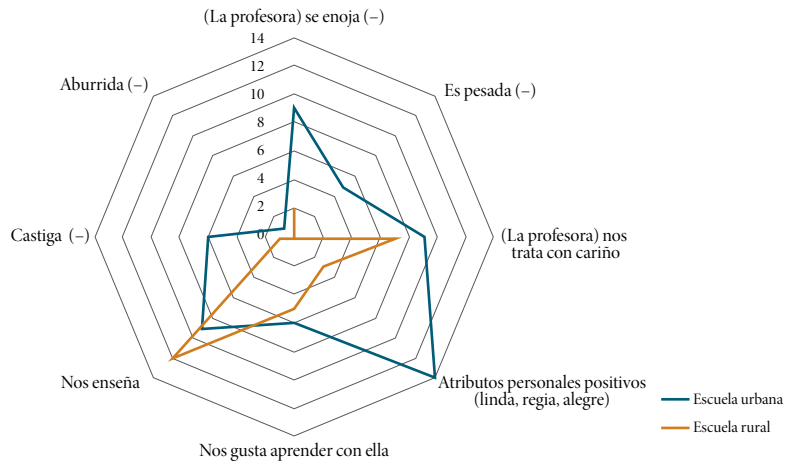
Es que los niños se portan mal con nosotros y están dele que empuja, empuja, empuja... (entrevista grupal, niños escuela ALF, sector urbano, 1° básico).

En resumen, los niños y niñas del sector rural tienden a referirse de manera más positiva a sí mismos/as en comparación al grupo de infantes de escuelas urbanas, quienes tienen un juicio negativo especialmente de sus pares.

Respecto al nodo “profesora” (Fig. 4), niños y niñas del sector rural, de un total de 30 referencias, destacan que la profesora es quien “nos enseña” (40 por ciento del total de referencias) y “nos trata con cariño” (23 por ciento); pocas veces señalan que ella “se enoja” (7 por ciento) o “castiga” (3 por ciento). Ejemplos:

Me gusta aprender con la tía Marta, ella nos enseña mucho (entrevista grupal, niños

**Figura 4. Radio de número de referencias a las características de la profesora comparado entre niños/as de sector urbano con niños/as de sector rural**



Fuente: elaboración propia con apoyo del software NVivo11.

escuela GH, sector rural, multigrado 1° y 2° básico).

...a mí me gusta que es muy amable, nos trata con cariño y todo (entrevista grupal, niños escuela BL, sector rural, multigrado 1° y 2° básico).

Por su parte, en los niños y niñas del sector urbano, de un total de 59 referencias, 24 por ciento se refiere a atributos personales positivos de su profesora (“linda”, “regia”, “alegre”), y que “nos enseña” (15 por ciento), pero su discurso es más recurrente en aspectos críticos como “se enoja”, “es pesada”, “castiga” (36 y 10 por ciento respectivamente). Ejemplos:

Lo que más me gusta es que es regia, es alegre... (entrevista grupal, niños escuela SG, sector urbano, 1° básico).

...cuando se enoja se convierte en un diablo (entrevista grupal, niños escuela SV, sector urbano, 1° básico).

En resumen, los niños y niñas de la escuela rural valoran favorablemente la tarea de enseñanza de la profesora y el trato que establece con ellos/as; en tanto que los de la escuela

urbana valoran favorablemente los atributos personales de la profesora y son críticos respecto al trato que establece con ellos/as.

**La experiencia infantil en la sala de clase: entre lo individual y lo colectivo**

El aula es para el estudiantado de la escuela rural un espacio más donde estar; es el juego y las actividades fuera del aula lo que más frecuentemente relatan en sus dibujos: “estamos esperando que la tía nos dé las órdenes para ir a jugar al patio” (niña, escuela BL, contexto rural); donde sus identidades y aprendizajes están vinculados a sus pares y contexto socio-cultural: “hablamos un poquito mapudungun” (niña, grupo entrevista, escuela rural AL); y la profesora es descrita en sus actividades de enseñanza: “ella nos dice cómo tenemos que hacerlo con la ficha de matemáticas y nosotros tenemos que hacerlo y ella lo dibuja en su pizarra y algunas veces no” (niña, grupo entrevista, escuela rural JC).

En los dibujos se pone de manifiesto que para los niños y niñas de la escuela urbana el aula es el espacio para aprender y adaptarse, y que quienes que no se ajustan a las normas deben ser excluidos/as: “...y los niños desordenados ¿sabe dónde están? allá afuera” (niño,

escuela H, sector urbano); donde la profesora es apreciada, pero también pueden cuestionar su tarea profesional: “una vez la tía Mónica me retó y me dijo ‘estoy aburrida’ y yo le dije ‘entonces no sea profesora pues’” (niña, escuela CP, sector urbano); y donde el agrado por la escuela está asociado a la nota como elemento de logro e identidad: “a mí me gusta estar en la clase todos los días porque me saco puros sietes” (niño, escuela CPA, sector urbano).

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

¿Cómo explicar la aparente contradicción encontrada entre lo interpretado en los dibujos y lo interpretado desde el análisis de contenido del discurso de los niños y niñas? Siempre está la posibilidad de la influencia del contexto específico en la producción de los datos y la implementación de técnicas. Pero el discurso de niños y niñas está lejos de ser “una réplica del espacio social construido por los adultos” (Rodríguez, 2006: 84).

El estudio reafirma la importancia del dibujo infantil como un apoyo para el pensamiento y la comunicación de niños y niñas y, al mismo tiempo, constituye una vía de acceso legítima a sus experiencias y sensibilidades, las que se enriquecen con los relatos que construyen en torno a sus propias producciones pictóricas (Baroutsis *et al.*, 2019; Maxwell, 2015).

Consideramos que los resultados revelan dos dimensiones de la realidad: aquella referida a las representaciones, motivaciones, vivencias y sentimientos expresados en el grafismo, y la que se construye en las representaciones discursivas (Ortí, 1999; Villalta y Palacios, 2014). El lenguaje gráfico y el verbal son dos estructuras íntimamente ligadas que, siguiendo lo planteado desde hace un tiempo por la teoría de Vigotsky (2006), en el contexto escolar se complementan y enriquecen. Los resultados ponen en evidencia que la experiencia infantil sobre las actividades en la sala de clase posee diferencias atribuibles al contexto sociocultural.

Adicionalmente, comprender la relación entre la experiencia individual y la colectiva no se encuentra en el dato específico individual y colectivo, sino en el marco sociohistórico que la sustenta. Los niños y las niñas vivencian e interpretan su experiencia en un proceso intra e intersubjetivo y socialmente situado (Castillo, 2014; Guíñez y Martínez, 2015; Magaña, 2008; Rodríguez, 2006) y, tal como lo demuestran los resultados, estas realidades humanas están cargadas de paradojas.

La experiencia directa e individual puesta de manifiesto en los dibujos sobre lo que acontece en la sala de clase, parece movilizar en los niños y niñas aspectos de su subjetividad y socialización primaria, que están a la base de las vivencias sobre su participación en las actividades de aprendizaje y expresiones de emocionalidad respecto a dicha participación. Los resultados en la prueba MPC y la narración de los dibujos individuales ponen en evidencia diferentes procesos de socialización primaria y escolarización entre grupos de infantes de sector urbano respecto del sector rural —escuelas aisladas y distantes de la ciudad en situación de alta vulnerabilidad social—.

La expresión participativa en las actividades de aprendizaje y emocionalidad positiva tan mayoritaria en el estudiantado del sector urbano, con los más altos puntajes en la prueba MPC de habilidades cognitivas, se explica considerando un contexto sociocultural que, aunque de pobreza socioeconómica urbana, concierne mayores estímulos sociales que el rural; presenta mejor socialización escolar para la comprensión y seguimiento de instrucciones (ningún participante dibujó algo diferente a lo que se les solicitó en la entrevista: “aprendiendo en la sala de clase”), y hay mayor amplitud de modelos adultos, lo cual hace coherente lo que viven en la escuela con lo que ven y escuchan en la familia o entorno social inmediato. Especialmente para las niñas de escuelas urbanas la profesora fortalece la identificación con un modelo femenino profesional.

Por otra parte, la negativa percepción de participación en las actividades de aprendizaje y emocionalidad negativa puesta de manifiesto mayoritariamente entre el alumnado de sector rural —y con logro de nivel medio a inferior en la prueba MPC de habilidades cognitivas—, da cuenta de la distancia existente entre la socialización primaria y la socialización escolar rural; dado el aislamiento sociodemográfico de la escuela, el vínculo es exclusivo o reducido a los niños y niñas con los adultos de la familia o de la escuela, sin posibilidad de extensión hacia una relación más amplia, con más niños/as y otras personas adultas.

Tal como lo ponen de manifiesto los dibujos infantiles de sector rural, el contraste de realidades dificulta sus procesos identificatorios y representacionales y empobrece su autoimagen; aparecen figuras disminuidas y desdibujadas, sin expresión, al ubicarse en el contexto del aula; posiblemente, por sus contextos de vida, no cuentan con claros referentes de escolarización, lo que puede explicar la tendencia a bajos puntajes en la prueba MPC, y a no seguir las instrucciones para dibujar. No todos los estudiantes que ingresan a la escuela rural han pasado por la educación inicial o preescolar; de hecho, sólo niños y niñas del sector rural hicieron producciones pictóricas que no necesariamente tenían que ver con lo que sucede en la sala de clase.

Por su parte, la entrevista grupal moviliza un discurso colectivo y normativo, propio del “deber ser” (Canales, 2006) en la construcción intersubjetiva de la representación social. Los resultados indican que el discurso colectivo de los niños y niñas del sector urbano apuntan a un “deber ser” diferente al de los niños y niñas de escuelas de sector rural respecto a la experiencia en la escuela.

Con relación a los infantes de aulas de contexto sociocultural urbano, en sus discursos identitarios colectivos se observa que éstos se encuentran socializados en procesos de escolarización que comúnmente ubican el aprendizaje en la sala de clase. Esta situación demanda determinados comportamientos —como el

orden— y logros —las calificaciones— como marcadores de identidad. Es decir, niños y niñas de escuelas de sector urbano tienen un discurso articulado en dos principios compartidos: 1) la socialización escolar; y 2) el mérito académico. En el discurso de los niños y niñas de aulas urbanas, el no cumplimiento de estos principios configura la categoría excluyente de los “otros”: los que no están y los que no aprenden.

El grupo de infantes de contexto sociocultural rural construye un discurso identitario colectivo que resuelve la brecha entre la socialización primaria y la socialización secundaria que ofrece la escuela (cuya distancia de socialización se ha puesto de manifiesto en las expresiones pictóricas), al poner el acento en la categoría inclusiva del “nosotros”: estamos y aprendemos. En cierto modo, a nivel del discurso colectivo, la escuela valida el “debe ser” del juego y la diversión —tan propios de la actividad infantil— que buscan conciliarse con los valores y prácticas de la cultura campesina en general, y de la cultura mapuche en particular, en la cual los roles y responsabilidades de orden doméstico y productivo incluyen a todos los/as integrantes de la familia, desde menores de edad hasta adultos mayores, bajo principios de colaboración y solidaridad (Cárdenas, 2002; Williamson *et al.*, 2012).

## CONCLUSIONES

La experiencia de participación en actividades de aprendizaje y emocionalidad positiva en el aula es diferente entre el estudiantado infantil de aulas de contexto sociocultural urbano y rural. Estas diferencias tienen que ver, posiblemente, con diferentes procesos de socialización primaria referidos a las condiciones socioculturales de las familias y de escolarización, evidenciados en los resultados de la prueba MPC de desarrollo de habilidades cognitivas en los niños y niñas.

Para el grupo del sector urbano la escuela es una experiencia personal cercana y desafiante (hacen juicios críticos hacia sus otros

compañeros en función de sus méritos académicos o cumplimiento de normas); para el grupo del sector rural, en cambio, la escuela es una experiencia personal distante y de ruptura de la cotidianeidad que abordan colectivamente como experiencia de encuentro y apropiación social a través del juego como estrategia de aprendizaje, con juicio positivo hacia sus compañeros.

Los hallazgos aquí presentados están acotados a los contextos y categorías de análisis

del estudio. Es recomendable que futuros estudios puedan verificar y analizar estas diferencias en tanto la cristalización de procesos históricos de participación educativa que constituyen la conciencia, entendida como internalización de aquello que previamente fue interacción social, así como de indicadores tempranos de experiencias de segregación e inclusión educativa sustentadas en vida cotidiana de los niños y niñas en las aulas.

## REFERENCIAS

- ABÓS Olivares, Pilar y Roser Boix Tomás (2017), "Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado", *Aula Abierta*, vol. 45, núm. 1, pp. 41-48. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- ÁLVAREZ-Álvarez, María del Carmen y Rocío Vejo-Sainz (2017), "¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas", *Aula Abierta*, vol. 45, núm. 1, pp. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>
- BAROUTSIS, Aspa, Lisa Kervin, Annette Woods y Barbara Comber (2019), "Understanding Children's Perspectives of Classroom Writing Practices through Drawings", *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 20, núm. 2, pp. 177-193. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949117741743>
- CANALES Cerón, Manuel (2006), "El grupo de discusión y el grupo focal", en Manuel Canales Cerón (coord.), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago de Chile, LOM, pp. 265-287.
- CÁRDENAS Tamara, Felipe (2002), *Antropología y ambiente. Enfoques para la comprensión de la relación ecosistema-cultura*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTILLO Gallardo y Patricia Eliana (2014), "Juego ampliado, juego restringido. Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad", *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 4, pp. 15-26. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.jajr>
- CASTRO, Ana, Javier Argos y Pilar Ezquerro (2015), "La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 34-49.
- CHAND, Deepa y Parmeshwar Mohan (2019), "Impact of School Locality on Teaching and Learning: A qualitative inquiry", *Waikato Journal of Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 65-72. DOI: <https://doi.org/10.15663/wje.v24i2.672>
- CHERNEY, Isabelle, Claire Seiwert, Tara Dickey y Judith Flichtbeil (2006), "Children's Drawings: A mirror to their minds", *Educational Psychology*, vol. 26, núm. 1, pp. 127-142. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410500344167>
- COATES, Elizabeth y Andrew Coates (2006), "Young Children Talking and Drawing", *International Journal of Early Years Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 221-241. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760600879961>
- CORNEJO, Amalia, Pablo Céspedes, Diego Escobar, Rodrigo Núñez, Gonzalo Reyes y Karina Rojas (2005), *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*, Santiago de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas-JUNAEB, Dirección Nacional.
- EINARSDOTTIR, Johanna, Sue Dockett y Bob Perry (2009), "Making Meaning: Children's perspectives expressed through drawings", *Early Child Development and Care*, vol. 179, núm. 2, pp. 217-232. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- ERAZO, Maria, Marco Villalta y Marcelo Morales (2010), "Educación básica rural chilena. Realidad y desafíos para la gestión asociativa municipal", *Investigaciones en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 13-33.
- ESCURRA, Luis Miguel (1988), "Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces", *Revista de Psicología*, vol. 6, núm. 1-2, pp. 103-111.

- FERREIRA, Juliene Madureira, Kirsti Karila, Luciana Muniz, Paula Faria Amaral Reijo Kupiainen (2018), "Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What can we learn from children in Brazil and Finland?", *International Journal of Early Childhood*, vol. 50, núm. 3, pp. 259-277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0228-6>
- FLORES, Rodrigo (2009), *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- GAÍNZA Veloso, Álvaro (2006), "La entrevista en profundidad individual", en Manuel Canales Cerón (coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, Santiago de Chile, LOM, pp. 219-263.
- GARCÍA Palacios, Mariana y Ana Carolina Hecht (2009), "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", *Tellus*, vol. 9, núm. 17, pp. 163-186.
- Gobierno de Chile-JUNAEB Abierta (2016), "Indicadores de vulnerabilidad. Prioridades enseñanza básica 2016", en: <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/> (consulta: 12 de enero de 2019).
- Gobierno de Chile-JUNAEB (2017), "¿Cómo funciona el Sinae?", en: <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae> (consulta: 12 de enero de 2019).
- GÓMEZ Espino, Juan Miguel (2012), "El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños", *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 24, pp. 45-66.
- GUIÑEZ Elorz, Mabel y Elizabeth Martínez Palma (2015), "Mediación lectora y primera infancia: construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia", *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. especial, pp. 115-134.
- HORN, Axel César, Mariana Inés García Palacios y José Antonio Castorina (2014), "El contexto y la entrevista en las investigaciones sobre conocimientos sociales infantiles. Una aproximación a los usos de la técnica en psicología genética y antropología", ponencia presentada en el "VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR", Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 26-29 de noviembre de 2014, pp. 53-59.
- HOUEN, Sandy, Susan Danby, Ann Farrell y Karen Thorpe (2016), "Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions", *International Journal of Early Childhood*, vol. 48, núm. 3, pp. 259-276. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>
- IZAGUIRRE, Alejandro y Laura Di Capua (2020), "Exploring Peer Effects in Education in Latin America and the Caribbean", *Research in Economics*, vol. 74, núm. 1, pp. 73-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rie.2020.02.001>
- JIMÉNEZ Vargas, Felipe, Carla Fardella Cisternas y Carolina Muñoz Proto (2017), "Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 72-88.
- MACHÓN, Antonio (2016), *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica: un estudio evolutivo*, Madrid, Editorial Fíbulas.
- MAGAÑA, Irene (2008), "El dibujo infantil: lecturas clínicas y comprensiones diagnósticas", en Margarita Loubat (coord.), *Diagnóstico psicológico. Más que una intuición*, Santiago de Chile, PubliFAHU USACH, col. Debates de Investigación, pp. 129-147.
- MANZANERO, Antonio y Susana Barón (2014), "Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos", en Marcelo Meriño Aravena (coord.), *Los delitos sexuales desde una perspectiva interdisciplinaria*, Santiago de Chile, Ediciones Jurídicas de Santiago, pp. 51-83.
- MAXWELL, Tim (2015), "What Can Year-5 Children's Drawings Tell us About their Primary School Experiences?", *Pastoral Care in Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 83-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1034758>
- MAYRING, Philipp (2000), "Qualitative Content Analysis", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 2, art. 20. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MAYRING, Philipp (2014), *Qualitative Content Analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt (Austria), Social Sciences Open Access Repository, en: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> (consulta: 12 de diciembre de 2018).
- MENEZES, Marina, Carmen Ocampo Moré y Roberto Moraes Cruz (2008), "O Desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas", *Avaliação Psicológica*, vol. 7, núm. 2, pp. 189-198.



- MONTEIRA, Sabela, María Pilar Jiménez-Aleixandre y Christina Siry (2020), "Scaffolding Children's Production of Representations Along the Three Years of ECE: A longitudinal study", *Research in Science Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09931-z>
- NAVARRO, Pablo y Capitolina Díaz (1999), "Análisis de contenido", en José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 177-224.
- NORIEGA Biggio, Marianela, Stella Maris García y Stella Maris Vázquez (2016), "El rol de las creencias en los modelos de aprendizaje auto-regulado y su relación con el aprendizaje del dibujo", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 1, pp. 177-185.
- NÚÑEZ-Muñoz, Carmen, Mónica Peña-Ochoa, Bryan González-Niculcar y Paula Ascorra-Costa (2020), "Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos", *Revista Colombiana de Educación*, vol. 1, núm. 79, pp. 371-392. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- ORTÍ, Alfonso (1999), "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 85-95.
- PAPANDREOU, Maria (2014), "Communicating and Thinking through Drawing Activity in Early Childhood", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851131>
- PARRA, Yamilena (2011), "Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional", *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 3, pp. 775-788. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-3.rsc>
- PEIRANO, Claudia, Swapna Puni Estévez y María Isabel Astorga (2015), "Educación rural: oportunidades para la innovación", *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 52-70.
- PIÑUEL Raigada, José Luis (2002), "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", *Sociolinguistic Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42.
- RAVEN, John Carlyle (2014), *Test de matrices progresivas. Carpeta de evaluación Escala Coloreada. Normas*, Buenos Aires, Paidós.
- RAVEN, John, John Carlyle Raven y John Hugh Court (2014), *Test de matrices progresivas: escala coloreada, general y avanzada*, Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ Pascual, Iván (2006), "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología", *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 12, pp. 65-88.
- SCHMELKES, Sylvia (2010), "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible", *Pensamiento Iberoamericana*, vol. 2, núm. 7, pp. 205-221.
- TAYLOR, Steve y Robert Bogdan (1998), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO-OREALC (2016), "Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 204-207.
- VERA Noriega, José Angel y Rosario Leticia Domínguez Guedea (2005), "Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana", *Educação e Pesquisa*, vol. 31, núm. 1, pp. 31-43.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich (2006), *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, Madrid, Ediciones Akal.
- VILLALTA, Marco, Cecilia Assael y Andrea Baeza (2018), "Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 160, pp. 101-119.
- VILLALTA, Marco y Diego Palacios (2014), "Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar", *Estudios Pedagógicos*, vol. 50, núm. 2, pp. 373-389.
- WATTS, Robert (2010), "Responding to Children's Drawings", *Education 3-13*, vol. 38, núm. 2, pp. 137-153. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004270903107877>
- WIDLÖCHER, Daniel (1977), *L' Interpretation des dessins d'enfants*, París, Fonds Dessart.
- WILLIAMSON, Guillermo, Isolde Pérez, Guillermo Collia, Francisca Modesto y Nilsa Raín (2012), "Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 77-96.