

**El arteterapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar
y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en
estudiantes del grado quinto de la Institución educativa José María Córdoba
del municipio de Durania, Norte de Santander**

Luis Antonio Ortega Jácome

**Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Pamplona
2016**

**El arteterapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar
y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en
estudiantes del grado quinto de la Institución educativa José María Córdoba
del municipio de Durania, Norte de Santander**

Luis Antonio Ortega Jácome

**Asesor
PhD. Hugo Alexander Vega Riaño**

**Proyecto de grado para optar por el título de
Magister en Educación**

**Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Pamplona
2016**

Agradecimientos

A Dios padre y su hijo Jesucristo por su amor, por ser luz en mí camino,

A mi esposa Maribel por su apoyo incondicional.

A mi hija María Kamila que es mi inspiración.

A mis padres Luis Antonio y Aida Ester por sus buenos consejos y amor.

A mi asesor disciplinar del proyecto Dr. Hugo Vega, quien me instruyó, en todo el proceso investigativo.

A los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José María Córdoba del Municipio de Durania.

Tabla de contenido

	Pág.
1. Problema	5
1.1 Descripción del problema.....	5
2. Justificación.....	8
3. Objetivos.....	12
1.3.1 General.....	12
1.3.2 Específicos.....	12
4. Marco referencial.....	13
4.1. Antecedentes Investigativos.....	13
4.2. Marco teórico.....	18
4.2.1. Arteterapia, insumo para un cambio de paradigma.....	18
4.2.2. Aproximación conceptual a la arteterapia.....	19
4.2.3. ¿Qué es y qué no es el arteterapia?.....	25
4.2.3.1. ¿Qué no es el arteterapia?.....	26
4.2.3.2. Lo que sí es Arteterapia.....	27
4.2.4. Fines del arteterapia.....	28
4.2.5. Funciones de la Arteterapia.....	29
4.2.6. Enfoques de la arteterapia.....	38
4.2.6.1. Enfoque cognitivista.....	38
4.2.6.2. Enfoque humanista.....	40
4.2.6.3. Enfoques psicodinámicos.....	41
4.2.7. Arteterapia en el contexto educativo.....	43
4.2.8. El Rol del/la arteterapeuta.....	50
4.2.9. Técnicas y materiales de uso frecuente en Arteterapia	55
4.2.10. Convivencia.....	62
4.2.11. Convivencia escolar.....	64
4.2.12. Clima escolar.....	66
4.2.12.1. Violencia y conflicto escolar.....	68
4.2.12.2. Factores de riesgo de la convivencia.....	73

4.2.12.1.1. Factor de riesgo personal.....	74
4.2.12.1.2. Factor de riesgo familiar.....	77
4.2.12.1.3. Factores de riesgos de contexto.....	80
4.2.13. Conductas que afectan la convivencia escolar.....	84
4.2.14. Los valores en relación con las normas de convivencia.....	85
4.2.15. Manejo pedagógico de los conflictos.....	87
4.3. Marco legal.....	91
4.3.1. Constitución Nacional.....	91
4.3.2. Ley General de Educación 115 de 1994.....	92
4.3.3. Derechos de los niños/as en Colombia.....	93
4.3.4. Ley De Infancia y Adolescencia.....	93
4.3.5. Políticas Públicas.....	94
4.3.6. Plan Decenal Educación (PNDE) 2006 – 2016.....	94
4.3.7. Contexto de la institución educativa.....	95
4.3.7.1. P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional).....	95
4.3.7.2. Manual de Convivencia.....	95
5. Metodología.....	97
5.1 Tipo de investigación.....	97
5.1.1 Fases de la investigación.....	99
5.1.1.1. Fase I Exploración o indagación.....	100
5.1.1.2. Fase II Teorización.....	101
5.1.1.3. Fase III Validación.....	102
5.1.1.3.1. Preparatoria.....	102
5.1.1.3.2. Trabajo de campo.....	103
5.1.1.3.3. Analítica.....	109
5.1.1.3.4. Informativa.....	110
5.2. Población.....	111
5.3. Muestra.....	112
5.4. Variables y categorías.....	112
5.5. Instrumentos de recolección de la información.....	114

5.5.1. Entrevista semiestructurada.....	114
5.5.2. Diario de Campo.....	115
6. Análisis e interpretación de la información.....	116
6.1. Análisis e interpretación entrevistas a docentes.....	116
6.2. Análisis e interpretación entrevistas a padres.....	143
6.3. Diario de campo.....	156
6.1. Triangulación.....	168
6.2 Resultados.....	178
7. Conclusiones y recomendaciones.	184
7.1. Conclusiones.....	184
7.2. Recomendaciones.....	189
Bibliografía.....	191

Lista de tablas

Tabla 1. Clasificación de Landgarten según el nivel de control técnico de cada medio plástico-visual.....	58
Tabla 2. Clasificación de las propiedades de los medios artísticos propuesta por Kagin y Lusebrink.....	60
Tabla 3: Variables y categorías.....	112
Tabla 4: Docentes.....	117
Tabla 5: Padres de familia.....	143
Tabla 6 Análisis diario de campo.....	156
Tabla 6. Categoría: Conductas negativas que presentan los niño/as al interior del aula.....	169
Tabla 7. Categoría: Conductas positivas de los niños/as al interior del aula.....	169
Tabla 8. Categoría: Generadores de conflicto en el ambiente escolar.....	171
Tabla 9. Categoría: reconocimiento de estado anímico, emociones en relación a expresiones artísticas.....	172
Tabla 10. Categoría: valor afectado por las agresiones físicas y verbales.....	174
Tabla 11. Categoría: opinión acerca del arteterapia como estrategia para la resolución de conflictos.....	176

Lista de figuras

Figura 1. Los cuatro pilares de la educación en la transformación de conflictos.....	88
Figura 2. Triangulo STV de la investigación.....	99

Introducción

La sociedad colombiana en general está pasando por un momento difícil en el que se considera más fácil atender los conflictos que se presenta a diario por medio de la agresividad física o verbal, esta situación no afecta sólo a los adultos, por el contrario la población infantil está cada día más envuelta en estas actitudes, siendo menos tolerantes para con los que los rodean; es así que en las escuelas públicas o privadas se puede visualizar fácilmente esta problemática.

El propósito fundamental de este proyecto de intervención es brindar herramientas que puedan ser útiles a los docentes en las aulas de clase para modificar conductas no deseables en los niños/as, además de contribuir no solamente en la parte social afectiva de los estudiantes, sino en el clima y el ambiente del aula, tener como estrategia el arteterapia posibilita el desarrollo de habilidades sociales y muchas otras relacionadas con el aprendizaje, mejora de la atención, la concentración, entre otras, de una forma agradable y placentera para ellos.

La investigación descrita a continuación registra un estudio de tipo descriptivo que surgió del proceso por el que pasaron un total de 22 niño/as del grado quinto de la institución educativa José María Córdoba del municipio de Durania, con base en una descripción y análisis gradual sobre los procesos que se vivieron durante toda la experiencia,

Durante un total de siete capítulos que conforman el documento, se narran los aspectos que se consideraron para la implementación de la propuesta

El capítulo 1, contempla el problema, a fin de determinar la raíz de la problemática por medio de la cual se estableció su descripción y se plantea la pregunta: ¿Puede el arteterapia mejorar la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos en un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Duranía?

El capítulo 2 desarrolla los aspectos concernientes a la justificación donde se exponen las razones por las cuales se plantea y se ejecuta el proyecto investigativo.

El capítulo 3 contempla el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos, que suministran las respuestas al cuestionamiento investigativo.

El capítulo 4, corresponde al marco referencial, en este se encuentran los antecedentes investigativos, que recopila los resultados de investigaciones relacionadas con la convivencia escolar, el marco teórico donde se puntualizan, definiciones, funciones, alcances y características generales que corresponden al arteterapia, Asimismo se describen sus enfoques, el rol que debe asumir el Arteterapeuta, las técnicas y materiales más utilizados su importancia y los beneficios que otorga este método al aplicarse, todo lo anterior se encuentra justificado mediante distintas teorías y estudios realizados por autores especializados en el tema, Además, el marco teórico incluye temas relacionados con la convivencia escolar , el clima escolar, factores de riesgo, las conductas que afectan la convivencia escolar, Así como el manejo pedagógico de los conflictos. De otra parte se incluye el marco legal que trata lo establecido en la normatividad vigente en relación a la convivencia escolar y el manejo adecuado de los conflictos.

El capítulo 5, comprende la metodología, el tipo de investigación que para el caso es una investigación cualitativa de tipo descriptivo, referido por Hernández, Fernández y Batista (2002); se consideró de igual manera el enfoque etnográfico, enmarcado dentro de la metodología cualitativa, ya que el estudio se basó en la recolección de información y descripción de la realidad observada basado en lo expuesto por Miguelez (2005) y acompañada por la técnica de observación participante. Por lo tanto se tuvieron en cuenta las tres fases de investigación según los autores Flores y Tobón (2001), las que corresponden a situación problema, teorización y validación. En este punto se siguió el diseño metodológico expuesto por Rodríguez y colaboradores (1996) que contempla la aplicación de la fases preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa por lo cual se utilizó como instrumento de recolección de la información la entrevista semi-estructurada y el diario de campo, a fin de obtener información precisa sobre la problemática a investigar.

El capítulo 6, comprende el análisis de la información, en este caso se analizaron la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y padres de familia, los diarios de campo que recopilaron información relacionada con los participantes, su contexto, los hechos observados y su reflexión y análisis. Se aplicó la triangulación en atención a lo expuesto por Donolo (2009) quien lo considera como un procedimiento de control que se implementa con el fin de garantizar la confiabilidad de los resultados de una investigación, los resultados obtenidos guardan estrecha relación entre lo conseguido mediante el análisis de la información y los referentes teóricos.

El capítulo 7 desarrolla las conclusiones y recomendaciones las cuales se obtuvieron mediante la relación entre las reflexiones, la experiencia vivida, los objetivos propuestos y los referentes teóricos

En este proyecto de investigación, el arteterapia no se presenta como la solución a todos los problemas que se plantean en la educación actual, pero sí puede hacer grandes aportes a la cultura educativa y contribuye con el bienestar del estudiante y del docente.

1. Problema

1.1. Descripción del Problema

En el contexto escolar de la institución educativa José María Córdoba del Municipio de Durania en el que se desarrolla nuestro quehacer pedagógico y en cada uno de los escenarios en los cuales nos desempeñamos como docentes se ha evidenciado una marcada tendencia a la existencia de dificultades de convivencia, enmarcadas en la agresión física y verbal. Muchas de estas manifestadas en la exclusión, falta de respeto por las diferencias y un manejo inadecuado en la resolución de conflictos (De Zubiría, 2008). Lo anterior ha permitido que la violencia esté presente en estos espacios limitando expresiones de una sana convivencia caracterizadas por el establecimiento de relaciones interpersonales mediadas por el diálogo, la aceptación de las diferencias y el respeto por el otro.

Cepeda, Duran, García y Peña (2008) “reconocen que la violencia escolar es un fenómeno que afecta diversas culturas y sectores sociales, e influye en el rendimiento escolar, el ausentismo, la deserción y otras situaciones que perjudican las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes” (p.519). Desde los entes rectores de la educación se han adelantado acciones para implementar la formación ciudadana como estrategia para solucionar dichas problemáticas y lograr en el estudiante el desarrollo de las habilidades y competencias para vivir en el marco de una sociedad la cual requiere saber estar en permanente interrelación con el otro y lo otro; estas acciones han resultado incipientes y no se ven reflejados en la cotidianidad de las instituciones

educativas, en las cuales se siguen presentado dificultades latentes para relacionarse con el otro y generar espacios de sana convivencia.

Es común encontrar en las instituciones educativas que las estrategias implementadas para atender la problemáticas en torno a la convivencia continúan enmarcadas en un nivel sancionatorio o muchas de ellas no tienen conexión con las necesidades específicas y sentir de los sujetos involucrados en las mismas. Por esta razón, las estrategias no han generado las transformaciones requeridas hacia el mejoramiento de las relaciones que se establecen con el otro en el espacio escolar.

Por lo anterior, se puede afirmar que muchas comunidades educativas presentan dificultades en su forma de actuar, prevenir, abordar, resolver e intervenir y establecer estrategias de adaptación a los múltiples factores que afectan la convivencia escolar (Sierra, 2012). Es a partir de las consideraciones anteriores de los cuales surge el interés por generar nuevas apuestas que visibilicen la formación ciudadana como una posibilidad formativa pensada desde la integralidad de la persona, que trascienden los aspectos académicos, y que pone de manifiesto la importancia que se da al desarrollo integral de los estudiantes, el reconocimiento del otro, que permite a los sujetos identificar y aceptar las diferencias como parte activa del convivir , además, de posibilitar relaciones y ambientes de sana convivencia en los entornos escolares, es por lo anterior que frente a la problemática planteada es posible preguntarnos: ¿Puede el arteterapia mejorar la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos en un grupo de estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Durania?

¿Es el Arteterapia un apoyo efectivo para la construcción de una convivencia pacífica?

¿Se pueden desarrollar valores que favorezcan la formación individual para la resolución de conflictos por medio del arteterapia?

¿Se pueden identificar cambios favorables en el comportamiento de estudiantes al hacer uso de técnicas de arteterapia?

¿Es posible que el arteterapia ofrezca un puente efectivo de comunicación para los estudiantes con dificultades de convivencia escolar?

¿Qué beneficios ofrece el arteterapia a estudiantes con dificultades en la transformación de conflictos?

2. Justificación

Gustems (2014) reconoce que la interacción de los estudiantes con sus compañeros, profesores y familia se constituye en una de las principales características del aprendizaje escolar, la red viva de la formación. En gran medida el bienestar del estudiante y su éxito en el aprendizaje depende de la calidad del clima de convivencia del centro escolar

Caballero (2010) plantea que en los últimos años la prioridad de las instituciones educativas ha estado centrada en el desarrollo de proyectos tendientes al mejoramiento del aspecto académico haciendo énfasis en los resultados de las pruebas saber, son pocas las instituciones preocupadas por el desarrollo de proyectos que permitan el mejoramiento de las condiciones de convivencia de los estudiantes, lo que en últimas termina por ser la condición que posibilita un adecuado proceso educativo académico. En este sentido, la presente investigación es significativa en tanto que se propone intervenir con una estrategia la práctica de los procesos convivenciales y de paso fortalecer aspectos cognitivos necesarios en la dinámica propia de una institución educativa.

Es común evidenciar en los últimos años el deterioro en las aulas y en la vida cotidiana de las expresiones de compañerismo, fruto de las dinámicas sociales en donde prevalece un clima de competencia e individualismo que desconoce la importancia de los vínculos humanos, a no ser que éstos puedan significar una ganancia personal (Hoyos, 2000). Esta realidad ha tocado a la escuela, lo que ha generado múltiples problemas de convivencia que merecen ser caracterizados y solucionados desde acciones pluralistas y solidarias.

En tal sentido, resulta evidente que los mecanismos utilizados para manejar de manera adecuada los problemas de la cotidianidad resultan insuficientes y, por tanto, se hace necesario prestar atención no sólo a la dimensión cognitiva, sino también a la dimensión emocional del niño/a, la cual debe ser educada para que las emociones y los sentimientos surjan constituyéndose en soporte, estímulo y guía para la vida.

En esta perspectiva, Sperry (1973) y Mclean (1990) exponen la teoría del cerebro triuno, que presenta el cerebro humano organizado por tres estructuras cerebrales: la neocorteza, (racional), el sistema límbico (emocional) y el reptiliano (patrones de comportamiento), que operan integradas dando cuenta de sus respectivas especificidades y funciones.

En este orden de ideas, el informe Delors (1996) ha planteado cuatro pilares en materia educativa y que incluye el mundo emocional: aprender a conocer, que implica dominar los instrumentos del conocimiento, asistirse el placer de la comprensión y descubrimiento de los factores emocionales unidos al aprendizaje. Aprender a hacer, hace referencia al hecho de adquirir la formación para lograr un desempeño idóneo en el quehacer profesional y, a su vez, ampliar competencias personales centradas en el trabajo en equipo, toma de buenas decisiones; según se observa, estas competencias forman parte de la inteligencia emocional. Aprender a convivir y formar parte de proyectos comunes; es éste uno de los retos del presente milenio, dado que la convivencia nos estimula a descubrir lo que poseemos en común, a admitir las discrepancias y advertir que somos interdependientes. Aprender a ser, hace referencia al máximo y posible desarrollo de la persona, a su proceso de autorrealización plena; esta referencia a la

educación integral justifica por sí misma la necesidad imperiosa de educar con y para la inteligencia emocional.

Medicina y Milagros (2000), manifiestan que en años recientes; se han descubierto los beneficios que le trae el arte al crecimiento, a la expresión propia, a la transformación y al bienestar de la persona. Han identificado que al practicar el arteterapia se reducen los niveles de tensión, se constituye en un camino o una forma de superar circunstancias problemáticas de la vida. De otra manera la experiencia puede ayudar a manejar emociones desbordantes o abrumadoras, a recobrase de experiencias o pérdidas traumáticas y puede aliviar dolor u otros síntomas psicológicos.

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) han identificado en los niños/as que a través de formas de arteterapia sencillas y cotidianas como pintar, dibujar o esculpir se logra relajación, gratificación y auto expresión que permiten liberar emociones fuertes y a superar traumas; también puede mejorar la salud y el bienestar, además, es una poderosa fuente de comunicación. Utiliza el proceso creativo, que existe dentro de cada individuo, para promover el crecimiento, la expresión propia, la reparación emocional, la resolución de conflictos y la transformación.

Los atributos mencionados nos permiten pensar en la posibilidad de un cambio de paradigma educativo, que permee a través del arteterapia los procesos de enseñanza y aprendizaje; que genere un cambio que implica, por supuesto, nuevas funciones de las escuelas, y nuevos roles para los actores principales del proceso educativo; a saber, los estudiantes y los docentes. Esta nueva era que vive nuestro país a portas de la terminación del conflicto armado

requiere de comunidades educativas capaces de ser constructoras de escenarios de convivencia pacífica lo que demanda el desarrollo y promoción de nuevas habilidades y destrezas que trasciendan los muros de la institucionalidad para enfrentar con éxito los retos que exige la sociedad del posconflicto.

Además de lo anterior la sentencia T- 478 de 2015, emanada de la Corte Constitucional ordena a las instituciones educativas que en sus manuales de convivencia se incorporen “nuevas formas y alternativas” para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos lo que implica ir mas allá de la perspectiva de atención punitiva y de castigo a pasar a una visión creativa, preventiva y pedagógica.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta a partir del arteterapia, que mejore los procesos de convivencia escolar y desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos en estudiantes del grado quinto del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander´.

3.2. Objetivos específicos

- Describir las situaciones de convivencia escolar que presentan los estudiantes del grado quinto del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander.
- Definir estrategias didácticas, apoyadas en talleres de arteterapia que permitan apropiar competencias para una convivencia pacífica en estudiantes del grado quinto del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander.
- Evaluar la efectividad del arteterapia en el desarrollo de habilidades para la transformación de conflictos y mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes del grado quinto del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander.

4. Marco Referencial

4.1. Antecedentes Investigativos

En este apartado se contemplan los resultados de diversas investigaciones realizadas, con el fin de visibilizar aquellas prácticas que ayudan al fortalecimiento de la convivencia escolar o que revelan información importante en torno a las prácticas educativas que se desarrollan en algunos centros educativos.

Oquendo (2013) presentó un estudio en relación a las prácticas educativas para la formación de los estudiantes con el objetivo de comprender las prácticas de los maestros y cómo están orientadas a la formación de los estudiantes, en relación con la apropiación de la norma en una institución educativa. Utilizó para su propósito el método etnográfico, que permitió la observación y detección de las situaciones que se establecen fruto de la interacción y las relaciones entre docentes y estudiantes. Esto permitió la identificación, significación, interpretación y particularización de las prácticas educativas que se presentan en el interior de la institución educativa.

Los hallazgos y resultados obtenidos indican el interés de las prácticas docentes, por formar a sus estudiantes a partir del uso razonable de la norma, sin embargo, el mayor interés se concentra en una formación que privilegie el diálogo y el consenso frente a la misma norma, por lo que algunos elementos del horizonte institucional quedan en entredicho pues al interior del aula de clase los maestros hacen concesiones, como frente al uso de uniforme o escuchar música,

por citar un ejemplo. Así es como aunque la normativa institucional tiene algunas exigencias, diversas normas terminan por no cumplirse, pues para los docentes carecen de relevancia.

Por otra parte, Boada, Agudelo, González, Hernández y Moreno (2014), presentaron la investigación titulada “La Convivencia Escolar. Una vida, un aprendizaje” desarrollada en el Centro Educativo Distrital Rómulo Gallegos de la ciudad de Bogotá con un enfoque metodológico basado en la Investigación Acción. El estudio se centró en el reconocimiento de las prácticas individuales y colectivas que favorecen o dificultan la convivencia escolar. Para llevar a cabo su objetivo, se dieron a la tarea de dar cuenta de aquellas acciones de aula desarrolladas por los docentes, directivos y estudiantes. El análisis de las prácticas, se llevó a cabo, a partir de registros de diarios de campo, relatos, videos, recolección de información, grupos de discusión, para luego finalmente, triangular y soportar la información a la luz de la teoría.

Los resultados revelan que muchas de las prácticas obstaculizan la convivencia, privilegiaban la exclusión, las acciones autoritarias, la sumisión, entre otras. Sin embargo, otras toman en cuenta el sentido de lo humano, los afectos, el diálogo y la solidaridad, avanzado hacia la transformación. Por otro lado, se halló que la problematización en torno a las prácticas de convivencia escolar, les permitió reconocer limitaciones, posibilidades y propuestas para transformar las actividades que forman parte de la cultura escolar como: clases, recreos, izadas de bandera, talleres que se realizan en la institución educativa, y que son abordados por los docentes y los estudiantes de diversas formas, sentidos y significados. De esta manera se visualizó, que las prácticas formales de aula o institucionales pueden posibilitar la solidaridad la

responsabilidad, la justicia y el desarrollo de la autonomía justa de los conflictos y los dilemas morales, pero deben llenarse de sentido.

Finalmente se encuentra que frente a la convivencia y el conflicto, hay que dar gran importancia a las tensiones que se presentan en las comunidades por la diversidad de necesidades e intereses de sus miembros. Es así que visto el conflicto como una situación cultural contradictoria, no se supone una eliminación del mismo sino la búsqueda de soluciones justas y consensuadas. Hay sin embargo algunos hechos que dificultan la superación obstaculizan un desarrollo positivo de la convivencia en la institución, estos son: el robo, peleas, agresión física y verbal, interrupción, inasistencias entre otros más algunos que tienen que ver con el compromiso académico de los estudiantes. Hechos ante los cuales producto de la investigación se genera una propuesta de intervención, tomando en cuenta los siguientes principios de convivencia: dignidad humana, valores, derechos humanos y tramitación justa del conflicto.

De otro lado, Gomez y Rojas (2013) estudiaron las prácticas educativas en convivencia en el aula Grado 7 de Colegio Liceo Merani, y grado 5 de la Institución José Antonio Galán de la ciudad de Pereira. Esta investigación, permitió reconocer que los actores asumen discursos y posiciones a partir de los cuales, se legitiman comportamientos dentro del aula. En algunos casos, éstos promueven el diálogo dentro de las temáticas de la clase, generando aprendizajes tanto en el ámbito académico como convivencial. En otros, la naturalización de situaciones de la agresión (como el juego brusco, la agresión verbal) y la permisividad frente a las normas establecidas para la coexistencia en comunidad, que impiden el desarrollo de procesos de sana

convivencia, y que perjudican directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, fueron algunos aspectos encontrados.

Los resultados más importantes de esta investigación, ponen de manifiesto que “la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados” (Torres y Lorenzo, 2011, p. 245). Este factor, permitió demostrar cómo las prácticas educativas de los docentes, estudiantes y padres de familia, son protagonistas en los procesos de convivencia escolar y se relacionan directamente con ella. Se encontró, que las prácticas educativas en torno a la convivencia escolar, arrojan resultados tanto positivos como negativos, que se evidencian a partir de las actuaciones por parte de los docentes para fortalecer y prevenir situaciones que afectan el desarrollo de los procesos de convivencia en la institución educativa.

Dentro de los resultados finales de la investigación se resaltan, el aumento de la interacción entre docentes y estudiantes que caracterizan como esencial cuando las prácticas educativas procuran el desarrollo de pensamiento reflexivo. Otros resultados, muestran que los estudiantes apuntan a una concepción de igualdad y trato digno para todos independiente de su cultura o etnia. También se evidencia la necesidad de que las normas disciplinarias sean elaboradas, de tomar en cuenta herramientas de diálogo y negociación democrática por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para un espacio real de convivencia armónica.

Beech y Marchesi (2008) investigaron la convivencia escolar en la Argentina, estudio de corte cuantitativo centrado en conocer y contrastar aquellos factores que los estudiantes

consideran importantes para la convivencia escolar, el tipo de conflictos escolares que se presentan y cómo se originan y de otro lado, conocer la opinión de los estudiantes sobre las acciones institucionales para la mejora de la convivencia.

Los resultados respecto al clima escolar, demostraron que un 72,5% de los estudiantes encuestados está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los alumnos cómo relacionarse mutuamente de forma positiva y a su vez un 83,2% de los jóvenes afirma estar de acuerdo con que se siente muy bien en la escuela y que tiene muchos amigos en ella. Se encuentra sin embargo un foco de respuestas negativas en donde un 15% afirman que la escuela no da importancia a las buenas relaciones entre sus miembros y un 30% afirman no sentirse bien en la escuela ni tener muchos amigos, así como también tienen una visión negativa de la relación con sus docentes. De otro lado, mientras el 71,4% de los estudiantes dice que existe una buena relación con los profesores, un porcentaje significativo de los mismos (54,9%) expresa que los profesores tratan de modo desigual a sus alumnos y tienen preferencias en la clase.

De otro lado, la percepción de los alumnos sobre las normas institucionales y el grado de orden existente en la misma institución, aporta en gran medida a evaluar como es el funcionamiento del sistema de convivencia. En ese sentido, si bien un porcentaje significativo de estudiantes expresan que en tanto en la institución como en el manejo del docente en el aula se mantiene el orden, y las normas existentes en la institución son adecuadas, uno de los hallazgos importantes de este estudio evidencia que un alto porcentaje (58%) manifiestan que hay conflictos al interior de la institución y que ha venido en aumento y un porcentaje similar percibe que la aplicación de la normativa por parte de los docentes es injusta. En relación con el nivel de

agresión escolar se percibe por los propios estudiantes como bajo. Sin embargo cerca de 12% de estudiantes expresan haber sido víctimas de alguna forma de agresión, un 8% padecieron alguna forma de exclusión o marginación y un porcentaje del casi el 3% afirmó haber sido víctima de acoso sexual físico. Finalmente, respecto de los porcentajes que arrojan una mirada negativa de la escuela y el sistema de convivencia escolar, así como éstos últimos que arrojan importante información sobre posibles riesgos, la escuela por un lado debería pensar en cómo convertirse en una institución más amigable y por otro, debería poder encontrar maneras para que aprendan a convivir pacíficamente con sus pares, con la autoridad y aquella población en riesgo de convertirse en víctima se sienta más segura.

4.2. Marco Teórico

4.2.1. Arteterapia, insumo para un cambio de paradigma.

Un proverbio africano dice, “es la tribu entera la que educa” y en la sociedad en la que actualmente vivimos en crisis económica y de valores, en cambio a un ritmo vertiginoso los niños/as participan de los valores dominantes del entorno en el que viven. Una sociedad influida por los medios de comunicación, el consumo, las nuevas tecnologías, los nuevos modelos familiares y un futuro académico y laboral absolutamente desesperanzador para ellos. En este escenario resulta complejo plantear cómo educar para el futuro, saber qué es lo que necesitarán los estudiantes el día de mañana, pero podríamos afirmar que cada vez son más indispensables capacidades como la creatividad, la tolerancia a la incertidumbre, a la frustración, la confianza en

uno mismo, la capacidad para trabajar en equipo y en fuerza de voluntad para afrontar una formación continua que les permita renovarse continuamente (Díaz Barriga, 2002).

Es evidente que el paradigma educativo tradicional que a pesar de haber realizado la inclusión de las competencias en el currículo, aún hoy, sigue centrado en los contenidos y los objetivos, que organizan las materias y rigen el plan de estudios, resulta insuficiente para responder a los requerimientos que demanda la sociedad actual y del futuro. La mayor parte de los sistemas educativos están desfasados ya que se crearon para responder a unas necesidades basadas en la producción, propias de la época industrial. Actualmente los problemas son múltiples y cambiantes, y sería necesario enseñar a encontrar soluciones, y en este sentido, el arte es uno de los mejores medios (Woods y Daniel, 1998).

4.2.2. Aproximación conceptual a la arteterapia.

Es importante recalcar que la humanidad, en su búsqueda por el conocimiento, en su afán por entender la esencia de la humanidad, ha sabido contestar grandes incógnitas y lo ha hecho por medio de la ciencia, la tecnología y el arte. El proceso creativo ha sido una constante que comparten tanto los científicos como los artistas, debido al hecho de que se utiliza el mismo mecanismo subyacente de la experimentación. El ser humano según lo manifestado por Araujo y Gabelán (2010) ha hecho uso del arte con diversos propósitos. En un principio, en los pueblos primitivos, las pinturas rupestres se utilizaron con fines básicos como el lograr la supervivencia y la alimentación. Posteriormente, el arte llega a convertirse en un instrumento de comunicación que permitía transmitir sentimientos, emociones, patrones de belleza, historia, cultura, etc.

Incluso, el arte ha servido para ayudar a las personas a comprender las reglas sociales, en aquellas épocas en que unos pocos tenían acceso a la lectura y la escritura.

En relación a lo anterior para Bickhart y Benn (2004), el arte ha sido una herramienta invaluable que nos habla sobre la sociedad que lo produjo. El arte emerge y refleja el contexto social, político, económico, histórico y religioso del grupo en el que surge. Por eso el arte muchas veces ha sido controlado por los poderosos y los vencedores, pues permite reforzar el poderío e inspirar grandeza, como las estatuas, los obeliscos y los arcos del triunfo; pero a la vez es una apropiación colectiva, cultural e incluso religiosa llena de muchos significados, que sirve para educar y para expresar emociones. En la antigüedad se consideró el arte como la pericia y habilidad para producir algo, a finales del siglo XV, durante el Renacimiento italiano se hace por primera vez la distinción entre artesanía y arte, reconociendo al artesano como el productor de obras múltiples y artista como productor de obras únicas. En este mismo periodo se clasifican las bellas artes en tres oficios: escultores, pintores y arquitectos. (Diccionario de la lengua Española, 2001).

El arte como herramienta mediadora de los procesos terapéuticos es de uso reciente y se ha utilizado con el fin de aliviar el sufrimiento del individuo en diferentes aspectos. La relación entre el arte y la terapia ha despertado el interés, y hay muchos investigadores interesados en el tema, pero fue en el siglo XIX que se desarrolló a partir de estudios científicos esta área. Según lo establecen Pain y Jarreau (1995) son muchas las definiciones e incluso denominaciones que se engloban en el concepto de arteterapia, por etimología, se podría afirmar que es el uso terapéutico del arte desde sus distintas y variadas expresiones. Incluso concretan que el

arteterapia incluye generalmente todo tipo de tratamiento psico-terapéutico que utilice como mediador la expresión artística (danza, teatro, música, pintura, etc).

A pesar de que el uso terapéutico del arte proviene desde los principios de la humanidad se le considera en Inglaterra a Marion Milner y en EEUU a Margaret Naumberg y Edith Kramer las pioneras en cierta medida de esta actividad que en la actualidad es reconocida como profesión. En el caso de Krarner, la cual como arteterapeuta empezó a trabajar, en 1951, en una escuela marginal de Nueva York llamada Wiltwyck, para niños con enfermedad mental y problemas de comportamiento. Fruto de esta experiencia encontramos las primeras definiciones y consideraciones de la arteterapia plasmadas en su primer libro “Art therapy in a Children’s Community” (1958), traducido al castellano como “Terapia a través del arte en una comunidad infantil” en el que narra sus experiencias y describe los principios implicados en la actividad artística como “portadores de propiedades curativas y como un medio de ensanchar la gama de experiencias humanas” (Gonzales, 2007, p.78).

Por su parte Sousa (2005), expone que el término arteterapia se usó por primera vez en una obra del Pintor Inglés, Adrian Hill Arte vs Enfermedad (Arte contra la enfermedad) en 1945. Quien debido a una enfermedad contagiosa fue hospitalizado durante mucho tiempo y ocupaba el tiempo de su convalecencia pintando. Los médicos notaron en el artista una recuperación mucho más rápida de lo normal y después de su recuperación, le solicitaron que pintara junto a otros pacientes.

Jung (1963) considera el Arte como una nueva relación entre el mundo subjetivo y el mundo real externo, y la creatividad es el producto de fusionar los dos. Además de movilizar la creatividad del paciente a través de su técnica de "imaginación activa" de las metodologías utilizadas actualmente en el arte - terapia. Jung usa el dibujo y la pintura para que sus pacientes expresen sus fantasías. "Lo que el terapeuta hace es menos una cuestión de tratamiento y un mayor desarrollo de posibilidades latentes creativas en el paciente. "(p. 17).

Según Sousa (2005), el uso de las técnicas de las artes plásticas, como terapia en sí comenzó con un trabajo de Rudolf Steiner e Ita Wegmann, hecho en el primer cuarto del siglo pasado, pintura asesoramiento como complemento al tratamiento realizado por el médico. Sousa (2005) también se refiere Margarethe Hauschka, doctor en Günterstal (Alemania), como quien estableció las bases teóricas y prácticas de la terapia del arte. Interesado en el arte como elemento terapéutico, pensado para dar a los pacientes la oportunidad de crear obras de arte. Por lo tanto, mediante el uso de la pintura y la cerámica obtuvo resultados apreciables. En este sentido, el mismo autor (op. Cit.), reseña que los médicos y los artistas durante la Segunda Guerra Mundial, hacían uso de la pintura en las instituciones de salud como medio de ocupación creativa para pacientes con traumas de varias órdenes. El uso de pintura para estos pacientes permitió que algunos los médicos advirtieran que la pintura contribuyó activamente al progreso de la salud mental de los pacientes.

Dentro de las variadas connotaciones que se le confieren al arteterapia cabe resaltar el de técnica psicoterapéutica, rama de la medicina recuperativa, terapia de intermediación artística, utilización del arte como recurso de relación, espacio de comunicación entre cliente y terapeuta,

laboratorio personal de desinhibición de las conductas expresivas, recurso de intervención con fines terapéuticos, etc. Sin embargo Callejón y Granados (2003) lo definen como “técnica interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo o los productos de estos, como recurso de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica” (p.131).

Además de lo anterior Callejón y Granados (2003) manifiestan que es interdisciplinar ya que por un lado intervienen arte y psicología y por otro se utilizan diferentes formas de expresión artística como: artes plásticas, danza, música, fotografía, etc. En este mismo sentido los arteterapeutas pertenecen a una amplia gama de profesionales según la Westchester Art Therapy Association, tanto en sus múltiples denominaciones (psicoterapia por el arte, arteterapia, terapia artística, terapias creativas, terapias de expresión, etc) como en su teoría (de orientación, psicodinámica, gestáltica, humanística, etc.) y en su práctica artística diferenciadas como musicoterapia, danzaterapia, dramaterapia y arteterapia. Lo anterior no ha limitado múltiples prácticas, desde el títere, pasando por la poesía, eurytmia, máscaras, collage, fototerapia hasta el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación Tic's como herramienta artística.

De acuerdo a lo tratado en apartados anteriores el arteterapia, antes de ser llamada de esta manera o de establecerse sus principios, había sido utilizada durante años. Como lo resalta Kramer (1982) un medio para conocer aspectos importantes de una persona, son los dibujos elaborados tanto por niños como por adultos. Esto nos hace afirmar la idea de que el arteterapia no solo puede utilizarse desde un ámbito terapéutico y de rehabilitación, sino también como resaltan Miret y Jové (2011) desde una perspectiva educativa.

En consecuencia, Araujo y Gabelán (2010), sostienen que el arteterapia se encuentra enmarcada en tres ámbitos: el educativo, el de la salud y el artístico.

Desde esta perspectiva autores como Domínguez (2006) y Rodríguez (2007) defienden el uso del arteterapia en las escuelas debido a su valor educativo. Miret y Jové (2011) plantean el hecho de que esta disciplina, puede constituirse en un elemento clave con el que trabajar en escenarios donde la diversidad y desigualdad están presentes. Por tanto, dentro del ámbito escolar, podría ser definida como una terapia utilizada no sólo para trabajar la expresión de sentimientos, emociones, opiniones y el desarrollo de la creatividad, sino también como forma de asegurar la inclusión dentro de la comunidad educativa y garantizar una sana convivencia escolar, ofreciendo un espacio común, en el que a través de las distintas producciones artísticas puedan enriquecerse todos.

Según Thomsen (2011) resulta oportuno saber qué existen dos elementos comunes a todas las definiciones de arteterapia, uno de ellos es el “arte como terapia” que busca la curación del paciente haciendo uso de la creación y la elaboración de producciones artísticas y el otro elemento, “hacer arte” que busca desde la imaginación una oportunidad para expresarse de manera creativa y espontánea, de tal forma que el sujeto con el tiempo sea consciente de que a través de esas obras puede conseguir su mejora y desarrollo.

En resumen, Ramos (2004) observa como las prácticas más habituales de esta disciplina, en el contexto educativo, serían:

- Docentes y monitores que aprovechan las posibilidades que les otorgan las artes plásticas para ayudar a los usuarios a potenciar y desarrollar su creatividad, pero desde un enfoque más bien “ocupacional”.
- Docentes especialistas en la materia de Educación Artísticas, maestros y especialistas en psicopedagogía, utilizan el arteterapia, desde el punto de vista educativo, con el objetivo de ayudar a aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad.
- Especialistas que trabajan desde un enfoque “asistencial”, como pueden ser psicólogos, psicoterapeutas... que utilizan esta disciplina como un instrumento en psicoterapia.

4.2.3. ¿Qué es y qué no es el arteterapia?

Thomsen (2011) expone que en muchos casos, los que estudian y trabajan el arteterapia, se enfocan principalmente de manera innecesaria en el examen y la interpretación de las creaciones artísticas, pretendiendo, inclusive, lograr una especie de diagnóstico a partir de esa interpretación. Sin demeritar lo anterior, la mayor riqueza del arteterapia reside en brindar espacios y tiempos para detenerse, recapacitar y compartir:

- Situando en correspondencia las emociones, los pensamientos y las acciones.
- Considerando lo consciente y lo inconsciente.
- Haciendo uso de la expresión, el juego, el arte y la creatividad.
- Para observar / experimentar de otra manera.
- Para expresar, sentimientos y pensamientos, departir y compartir.
- Para reflexionar privadamente y en conjunto.

4.2.3.1. ¿Qué no es el arteterapia?

La terapia artística no se limita a un objetivo puntual como la disminución del síntoma, o sencillamente la diversión, la socialización o un propósito profesional.

Para Miret y Jové (2011) la terapia artística no es un test proyectivo. No es válida para obtener un diagnóstico. Ni para exteriorizar las problemáticas de la persona, por ejemplo: “tu cuadro revela tu miedo a la muerte”. Va más allá en su puesta en escena, su figuración compleja en una producción artística. No revela lo que es, no señala lo que ya está allí, sino que atrae un movimiento hacia lo que puede ser, aquello que puede representarse en lo simbólico y entrar en proceso de una creación a la otra. No intenta explicar, las creaciones artísticas, sino auxiliar a la persona, conducirla de forma prudente y cuidadosa, para que halle los recursos para superar ella misma sus problemas.

No se circunscribe a una expresión con miras a una descarga sentimental y al alivio momentáneo. No es terapia emocional ni busca la purificación ni la eliminación del mal, como si fuera un exorcismo. La descarga emocional que puede provocar casualmente, sólo vale si se incorpora a un proceso que la amplíe: el propósito no es desembarazarse de aquello que incomoda, sino transformarlo en creación de sí mismo.

Para Klein (2006) el arteterapia no atañe sólo al individuo, es una lucha, o más bien una transacción con el material: pintura, plastilina, arcilla, collage, escultura, títeres, producción oral o escrita, voz, música, gestualidad, danza, etc. El individuo en esencia no opera en el /yo/ de la

introspección. El arteterapia es un modo de hablar de sí sin decir “yo”. Es evidente entonces, la materia no es un mediador sino un interlocutor que tiene su carácter, que se defiende, que exige. Es el terapeuta, el mediador entre el individuo y la materia.

4.2.3.2. Lo que sí es Arteterapia.

El arteterapia es una propuesta que pretende responder al reto del cambio, al menos parcial, de la conducta antisocial, de la marginalidad dolorosa, en enriquecimiento personal. El sufrimiento, el mal, el trauma, se constituyen en pruebas que el/la niño/a debe afrontar, ir más allá de ellas para convertirlas en un ciclo en su trasegar.

El arteterapia, como toda verdadera terapia es un escenario de acompañamiento de la labor cotidiana de construcción del sujeto sobre sí mismo, de una “autoterapia”, con la peculiaridad de que la hace a través de sus producciones, y asistido por el arteterapeuta. Lo que posibilita que las producciones surgidas de la persona esbocen una senda simbólica hacia un “ser más” que alcanza necesariamente un “estar mejor” (Klein, 2006).

Callejón y Granados (2003) explican que cuando hacemos uso del arteterapia y/o proceso creativo artístico (tanto desde la producción, como desde la recepción: escucha, visualización, etc.), nuestro propósito primordial es favorecer la expresión y la comunicación de la persona consigo misma y con los demás, valiéndose de la capacidad que poseen estas actividades de crear narrativas. Y no se trata sólo de propiciar la manifestación de pensamientos y emociones, se busca generar un insight, un caer en cuenta de la realidad en la que uno está inmerso: no sólo se

recapacita y se confronta sino que además contribuye a la relación, la comunicación también con el otro (terapeuta, compañeros, etc.).

Ellis y Bernard (2006) consideran que al utilizar a la vez los dos hemisferios del cerebro, estas actividades, enlazan pensamientos-sentimiento-actuaciones/conductas, tan trascendental para la terapia y plataforma para la reestructuración cognitiva. En la medida en que vamos trabajando unas acciones determinadas (basados sobre todo en la psicología positiva de Seligman) y usando en algunos casos ejercicios de relajación y meditación que se manejan en tratamientos cognitivo-conductuales, el individuo va obteniendo costumbres más sanas, de pensamientos alternativos, etc.

Callejón y Granados (2003) enfatizan que en arteterapia se puede hacer uso de múltiples y variadas disciplinas como: la música, la danza, el teatro, las artes plásticas, los títeres, la poesía, etc.; o ejecutar actividades interdisciplinarias. Todo lo anterior sin que sea un prerequisite “tener habilidades artísticas” para participar en ellas ya que la finalidad primordial no es la estética (y esto es lo que las diferencia de las clases o talleres de arte).

4.2.4. Fines del arteterapia.

Dolor (2009) afirma que la terapia de arte a través de actividades expresivas y creativas proporciona beneficios que permite la búsqueda de la satisfacción en el acto de la creación en sí a través de un camino de la libertad y la espontaneidad, la superación de los bloqueadores de los prejuicios; proporciona el conocimiento de diversos medios de expresión y comunicación más

allá de lo verbal, al llevar a cabo diversos experimentos (y explorar usted mismo) y sin ningún tipo de presión; permite a través de actividades creativas establecer una relación de transferencia entre el sujeto y el terapeuta especialmente cuando se trata de expresar se vuelve engorroso; Es un proceso de catarsis, de autoexploración y la autorrealización, expresando los pensamientos individuales, ideas y comportamientos, instintos, emociones y sentimientos; ayuda a que el sujeto exprese y tome conciencia de sus sentimientos, lo que le permite aclarar y organizar posibles confusiones, ofrece maneras razonable para descargar emociones de difícil control e intolerables, como la agresión. Es una forma de preparación para vivir en comunidad o para el trabajo con situaciones reales que son difíciles a través situaciones ficticias que permiten una compra experiencial muy cerca de la realidad.

4.2.5. Funciones del arteterapia.

a. Desarrollar la capacidad de expresión. El acrecentamiento de los recursos expresivos facilita en el estudiante redireccionar el exceso de energía, la agresividad escondida o exteriorizada y los contenidos díscolos, hacia un fin positivo como es la creación artística. Proporcionar una salida provechosa al conflicto se afirma sobre un cimiento básico: la proyección expresada está en el lanzamiento, o traducción simbólica.

Cohen (1995) en lo tocante al aspecto simbólico de la creación artística manifiesta que ha sido considerado de suma importancia. Su función terapéutica es indudable, considerando el hecho que la mayor parte de los contenidos ocultos son difícilmente expresados verbalmente, sobre todo tratándose de niños/as. Mediante estrategias como el dibujo, el niño/a aporta

información de la que probablemente no tiene ni conciencia, como detalles de circunstancias difíciles relacionadas con actos delictivos, que permiten reconstruir la situación y corroborar su veracidad. Es de destacar que la función simbolizadora del arte y su aporte a la identificación de los significados internos no es un privilegio exclusivo de los artistas. Todos estamos en condiciones de utilizar el lenguaje simbólico visual, en el momento en que se necesite una indagación en significados de difícil acceso o inaceptables.

Evidencia de lo anterior Taylor (1998) plantea el hecho de que según son los tests psicométricos gráfico-visuales, así como las pruebas gráficas proyectivas tienen su fundamento en la correlación entre características comunes de los dibujos elaborados (o imágenes interpretadas) y determinadas características de la personalidad o la estructura intelectual del sujeto. Desde hace mucho se conoce la capacidad de los dibujos que representan a la familia para revelar el concepto que el niño/a tiene, evidenciando una correspondencia significativa entre el contenido de los dibujos infantiles y la edad, estado socioeconómico y concepto de los roles dentro de la estructura familiar. En un informe sobre los resultados de la aplicación masiva de estas pruebas, concluye: “Los muchachos, en mayor número que las muchachas, omiten a sus madres o las dibujan sin brazos, y se colocan a sí mismos en el centro de la familia. Los niños de familias de bajos ingresos tienden a omitir a sus madres, dibujando al hermano mayor como la figura más grande, a ellos mismos como la figura más pequeña, y suelen representar a la familia suspendida en el aire” (p. 115).

Es de destacar que, Holt (2001) plantea que en el caso de las pruebas diagnósticas de otro tipo, el uso del dibujo como medio revelador de significados entraña en sí mismo una dimensión

terapéutica. En el caso de los/as niños/as en abandono o que conviven con familias conflictivas, dibujar el tema familia establece una forma de expresión simbólica donde la función diagnóstica y la terapéutica se incorporan. En los test proyectivos del dibujo cinético de familia se han reconocido indicadores de una importante variedad de situaciones de ansiedad para el/la niño/a. En el caso de padres con problemas de alcoholismo esto tiene implicaciones concretas que se convierten mediante claves simbólicas ya identificadas como indicadores de tal situación.

Kennedy (1997) señala que los dibujos de familia elaborados por niños/as que han sido objeto de abandono, abuso o negligencia son muy diferentes a los dibujos realizados por niños/as convenientemente atendidos. De igual forma, la dimensión simbólica de la actividad artística crea un clima propicio para el impulso de la creatividad y una mejor formación del autoconcepto en niños/as en estado de indefensión.

b. Desprendimiento y diferenciación. Fenton (2000) declara: "...el poder creador expresa las emociones sentidas mientras aporta una distancia salvífica" (p. 17). Recalca el efecto positivo del distanciamiento interpuesto entre autor y producto. Es posible considerar que esa influencia liberadora da cabida a un desprendimiento de lo nocivo, que se aparta del sujeto y establece así un espacio de realidad diferente, separada, comprensible. Dar la oportunidad de arrojar fuera los contenidos perturbadores es especialmente importante cuando se sufren trastornos emocionales. En su trabajo con adolescentes que padecen trastorno emocional, Vogli (1985) enfatiza en el valor de usar técnicas de terapia artística en el contexto escolar, para facilitar el "lanzamiento de sensaciones a través del dibujo" (p.35).

c. Acceso y gestión de la vida emocional. Lukash (2002) en su trabajo con niños intervenidos mediante cirugía reconstructiva, destaca la dificultad que tienen estos/as niños/as para expresar sus emociones por el medio verbal, de ahí que “la comunicación no verbal mediante el arte ha sido una herramienta probada desde hace tiempo para entender e interpretar las sensaciones de los niños bajo tensión” (p. 1777).

En ese mismo sentido Domínguez Toscano (2006) advierte en un estudio de caso único, y afirma: “Con el Arteterapia, los niños expresan simbólicamente lo que no pueden expresar a causa de su bloqueo emocional” (p. 51).

d. Dominio del entorno. Autocontrol, una de las facetas de la dimensión expresiva de suma importancia por su función terapéutica es la eventualidad de ejercitar un progresivo dominio sobre el medio, y sobre sí mismo. En ese sentido se destaca la agresividad escondida o exteriorizada como el aspecto diana de ese ejercicio del dominio. Fue uno de los objetivos primordiales del programa arteterapéutico que desarrollará la precursora Edith Kramer en la Escuela Wiltwyck. La funcionalidad de las expresiones artísticas para generar elementos de autocontrol en relación a la violencia, ya había sido destacado por varios autores como (Larson, 1994) y (Leighninger, 1994). Dichos autores, en consecuencia, revelan que “los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos” (Soble, 1999, p.90). Este escenario ha influido a numerosos terapeutas, entre ellos Laura Soble, a manejar técnicas interactivas de creación artística y representación teatral para que los niños/as y adolescentes exploren sus actitudes, pensamientos y sensaciones acerca de la violencia.

El niño/a al desplegar su dominio sobre la materia plástica al moldearla; demanda ordenar de algún modo su trabajo, emitir fallos a partir de elementos de juicio, controlar y administrar su propia motricidad, adecuar equitativamente el resultado previsible y la finalidad en un esquema de reformas que marca el propio desenvolvimiento del hacer. El alcanzar que el material o medio trascienda nuestro propósito (ajuste de la forma al sujeto) o que apreciemos como descubrimiento aptitudes conseguidas por casualidad (ajuste del sujeto a la forma), da impresión de logro, de poderío. Lo anterior es cada vez más importante en la medida en que el/la niño/a presente trastornos del tipo Hiperactividad/Déficit de Concentración (AD/HD).

En relación a lo anterior Epperson (1992) demostró una correlación significativa entre los dibujos elaborados por niños/as con desorden AD/HD y la dosis de medicamento suministrada. La intensidad del trastorno se manifestaba proporcional a la existencia de indicadores gráficos del mismo; y, paralelamente, el uso continuado de la creación artística permitía ir reduciendo la administración del medicamento y reemplazarlo por un progresivo autocontrol. Otro estudio arteterapéutico realizado con niños/as hiperactivos/as y/o aquejados por disturbios emocionales severos pone de manifiesto que la terapia artística holística permitió un aumento del autodomínio y, de ese modo, logró ayudar a los niños a que mejoraran en la interpretación de señales sociales y en generar soluciones a los problemas sociales (Pfeiffer, 1994).

Rosal (1993) en su estudio de tipo cuantitativo con una población de niño/as en edad escolar, evidencia que la arteterapia desarrolla el autocontrol que los/as niños/as ejercen sobre su conducta y comportamiento. En otro sentido Brooke (1995), estudiando los efectos del

arteterapia en víctimas de abuso sexual, concluye que la creación artística brinda mejora considerable de la autoestima, resultado que se encuentra en concordancia con otras investigaciones.

e. Autoconocimiento, autoconciencia, objetivación de emociones. En arteterapia, es común encontrar referencias en relación al fortalecimiento de la autoconciencia, el acceso a la propia estructura motivacional y la reconciliación de conflictos internos; en este propósito Soble (1999) trabajó un conjunto de aplicaciones arteterapéuticas centradas en la prevención de la violencia en niños y adolescentes en riesgo centrado en suscitar en preadolescentes una toma de conciencia en relación a los resultados de la violencia, para conseguir que se pongan en el lugar de las víctimas y empaticen con ellas. Lo anterior basado en los trabajos de Rubin (1978), Langarten (1981) y Spolin (1986), quienes hicieron uso de la creación plástica y la representación dramática para fortalecer y enriquecer la autocognición de los pensamientos y miedos que origina la violencia; de la misma manera se inspiró en el modelo educativo instaurado por Goleman (1995) que busca profundizar en la autoconciencia para optimizar las actividades que evaden la violencia en la vida diaria.

Diversos programas arteterapéuticos se han puesto en marcha con el fin de atender niños /as expuestos a la violencia doméstica. Estos programas operan en dos frentes: con las víctimas, proporcionándoles una objetivación de las emociones que frene la autoinculpación indebida y robustezca su estropeada autoestima; con los agresores, promoviendo una toma de conciencia sobre sus actos y las consecuencias de los mismos (Malchiodi, 1994).

f. Actividad. Para, Henrio (2004) otro de los beneficios terapéuticos del arte reside en su componente actividad. Programas arteterapéuticos implementados en el contexto anglosajón para niños/as sin hogar, internados (solos/as o con sus madres) en centros de acogida permitió corroborar que el proceso creador del arte ayuda a mantener activo al/la niño/a, relacionarlo con un mundo más amplio que el estricto hábitat que le rodea. En palabras de J. Henrio “Estas experiencias ofrecieron a madres y a niños una manera segura de transformar su pena y su cólera en actos creativos” (p.8).

g. Juego. Al estudiar los beneficios de la función expresiva en arteterapia, no podemos dejar de lado la más fundamental en el trabajo con niños/as: su carácter lúdico. También en adolescentes: lo dicho a través de la obra no parece comprometer tanto como la palabra dada, por lo que es una actividad que no agrede los límites subjetivos de la preservación personal, y el sujeto se entrega a ella sin verse amenazado. Los/as niños/as, al mismo tiempo, sienten naturalmente encanto al dibujar, les divierte.

Kennedy (1997) expone que en relación a personas que se han visto enfrentadas a vivir una situación familiar desestructurada, se han evidenciado la existencia de bloqueos emocionales que atrapan al individuo en un ambiente rebelde a toda intervención. El golpe psicológico de la circunstancias va devastando el impulso comunicativo y, en consecuencia, esa circunspección aumenta la inestabilidad del balance emocional. Según se ha visto resulta de vital importancia procurar una apertura a las relaciones interpersonales y a la expresión intrapersonal que la obra, como testigo no intrusivo, procura.

Fenton (2000) subraya que una forma no arbitraria, inclusive atractiva, de estimular esa apertura, es la creación artística. Exponiendo su efectividad frente a otras terapias alternativas, la mencionada autora trae a colación estas afirmaciones de Kluber Ross: “... la gente se divierte dibujando y accede a ello con un nivel de entusiasmo que a menudo falta en las otras sistemáticas terapéuticas –simplemente porque toca en la necesidad universal de autoexpresión” (p. 17).

h. Compensar deficiencias de carácter lingüístico, en niños/as. En el aula, con niños/as menores de 6 años: nos encontramos ante una población con insuficiencias en la producción verbal y que, en cambio, descubre en el lenguaje artístico una senda natural y fluida de dar escape a sus emociones y pensamientos. Fenton (2000) en el caso en que el/la niño/a debe enfrentar circunstancias que trastornan violentamente su naciente organización emocional, como sucede con la convivencia en una familia ya sea funcional o disfuncional, en la que se presentan problemas de adicciones o delincuencia, ruptura del vínculo familiar, el ingreso del niño/a en un centro de acogida o a hogares sustitutos, etc, si este tipo de condiciones perturba a un/a niño/a menor de 7 años, la imposibilidad de participar verbalmente sus temores va acrecentando la presión interior.

Cohen (1995) en referencia a niñas/os que han sido objeto de abuso sexual expone que estos se suelen mostrar reticentes a comunicar su experiencia. El miedo a las represalias, la intranquilidad a veces porque puedan encarcelar a un ser cercano, los conflictos innatos al grado incipiente de la capacidad verbal, todo ello se une entorpeciendo la investigación y causando a veces que el delito quede impune. Pero existen otras causas por lo que se restringe la cantidad y

calidad de información suministrada por el medio verbal. Se ha comprobado que incluso la entrevista practicada a la víctima infantil con el objetivo de conseguir información, resulta traumática. En contraposición a lo anterior el uso de dibujos al momento de la entrevista facilita que el/la niño/a se comunique de forma más eficiente, compartan información de la que nunca hubiese hablado, incómoda o difícil de expresar y relate hechos y circunstancias que no alcanza a comprender.

Kennedy (1997) manifiesta que respecto a los/as niños/as abandonados/as, o atendidos de manera inadecuada, el uso del arte es especialmente favorable debido a que los niños pequeños no logran comunicar de manera clara y completa sus sentimientos. Está confirmado que practicar la creación artística disminuye, en ímpetu y frecuencia, los sucesos de agresividad o retraimiento que afloran cuando esas emociones no son adecuadamente canalizadas a través de la expresión del lenguaje verbal.

i. Recuperar los placeres asociados al uso de los lenguajes expresivos, para la integración armónica de la personalidad. Incluir los objetivos de la arteterapia en el currículo de la educación artística formal dispone el terreno para consolidar la efectividad de una mediación arteterapéutica más especializada, cuando ésta es necesaria; y, en todo caso, beneficia el crecimiento integral de la vida expresiva y comunicativa de todos los/as niños/as.

j. Comunicación. Fenton (2000) plantea el hecho de que el impacto emocional de inscribirse en una cultura diferente puede liberar tendencias auto-opresivas que restringen la expresión y frenan la confianza. En este caso el lenguaje de la imagen activa tendencias regresivas que ayudan a liberar los miedos profundos. En conclusión, si el lenguaje verbal resulta

más afectado que el visual por el efecto represivo de un ambiente estresante, se hace primordial conservar el hilo conductor con el mundo exterior reavivando esa vía de comunicación que es la imagen.

4.2.6. Enfoques de la arteterapia.

Al hablar del arteterapia es posible destacar diferentes enfoques o formas de afrontar esta disciplina, en los cuales se apoyan los arteterapeutas para desarrollar su función.

Estos enfoques son los siguientes:

4.2.6.1. Enfoque cognitivista.

Según lo expuesto por Thomsen (2011) se trataría de un enfoque congruente con el ámbito educativo y el aprendizaje, que consiste en que los estudiantes asimilen nuevas formas de comportamiento y pensamiento. Por ello, el arteterapia cognitiva se puede considerar como la indagación y experimentación a través del arte de nuestras propias habilidades cognitivas, con el objetivo de estimarlas, desplegarlas, ahondar en ellas y modificarlas en el caso en que sea necesario, además de dilucidar la realidad.

Loth y Malchiodi (2002) aluden que el enfoque cognitivo en arteterapia tiene como fundamento la representación de conflictos, sentimientos, emociones, etc., a través del dibujo, la pintura, el coloreado, el collage y/o la escultura, en otras palabras, el sujeto tiene la ocasión de materializar o expresar el conflicto que lo aflige a través del arte. La función del arteterapeuta es

cuestionarlo para favorecer la reflexión y meditación con el respaldo de la producción artística, al mismo tiempo lo orienta en el transcurso para que considere el conflicto ya sea de manera verbal o no verbal. De otra parte, explican que el sujeto puede hacer uso de la administración de los materiales artísticos al cambiarlos, invertirlos, modificarlos o adicionar elementos, todo esto después de haber recapacitado y analizado su problema, como una forma de reorganización con el fin de concederle un significado positivo al conflicto. El fin de este enfoque es el de contribuir a que el sujeto identifique valoraciones, comportamientos, sentimientos, emociones, etc., incorrectos y negativos, por otros más cuerdos y adecuados, a través de estrategias cognitivas y artísticas.

Conviene subrayar que el cerebro humano no sólo es competente para guardar o reproducir nuestras experiencias pasadas, sino que también es un órgano creador y combinador, idóneo para reelaborar y crear con fragmentos de experiencias del pasado nuevas pautas y planteamientos. Es precisamente a través de la actividad creadora el hombre que este “hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vygotsky, 2006, p. 13).

La labor creadora, involucra un proceso cognitivo, que conlleva el uso de la imaginación, lo que permite al sujeto organizar o reorganizar imágenes, combinar o recombinar símbolos, llevándolo a la reconstrucción de nuevos significados, para alcanzar e instituir representaciones coherentes, reestructurar sucesos pasados, descubrir vínculos significativos, conseguir deducciones y resolver problemas. La consecución de nuevas posibilidades, ocurre debido a que las obras de arte, constantemente hacen requerimientos cognitivos del pensamiento, estimulan la indagación intelectual, facilitan el cambio a través de un proceso creativo, se

despliegan nuevas capacidades, forjan nuevos discursos sobre la interioridad, instigan a pensar sobre problemas y preocupaciones, ayudando a construir una realidad diferente (Romero, 2006).

En definitiva se pone de manifiesto lo subjetivo del sujeto, añadiéndole un significado conforme a su historia de vida y carga emocional, ya que “el objetivo del arte es expresar la experiencia” (Parsons, 2002, p.46). La importancia de la obra y su impacto, van a estibar en los sentimientos que se producen cuando el paciente se enfrenta a ella.

4.2.6.2. Enfoque humanista.

Fritz Perls. Gutiérrez (2010) nos manifiesta que desde este enfoque se procura manejar los conflictos de los usuarios a través del arte, entendido éste como una herramienta útil, con la que llegar a sus problemas tanto internos como externos, así como una estrategia que los ayuda a potenciar sus posibilidades y recursos para poder remediarlos. Dentro de este enfoque encontramos la denominada terapia Gestalt.

Según Ojeda (2011) desde esta perspectiva, el trabajo del arteterapeuta es el de intentar que los usuarios encuentren por si mismos el significado de lo expresado en sus producciones y el mensaje que de manera inconsciente comunica su obra, concediendo gran importancia a aspectos como tono de voz, gestos, expresiones y patrones utilizados durante su elaboración.

4.2.6.3. Enfoques psicodinámicos.

a. Psicoanálisis freudiano: Los arteterapeutas que hacen uso de este enfoque, pretenden que el usuario a través de la producción artística manifieste sentimientos, pensamientos y emociones reprimidos. Resulta muy importante, la correlación entre el arteterapeuta y el paciente concediendo relevancia a las explicaciones dadas por el cliente (Dalley, 1987).

b. Terapia analítica de Jung: Uno de los precursores del uso del arte como instrumento psicoterapéutico para el tratamiento de sus pacientes fue Carl Gustav Jung. Jung (1995), concede importancia al proceso individual de cada usuario, en el que a través de la producción artística y el análisis de ésta, el usuario revele su inconsciente. De esta forma, se utilizarían las técnicas arteterapéuticas para tratar de comprenderlo y conseguir así, su total integración.

c. Adherianos: Según lo expuesto por Pérez (2004), los espacios creados en el ámbito del arte no son reales y por lo tanto, son un lugar, donde el individuo puede relajarse y estar más seguro. De esta forma, el cliente puede sentirse capaz de revelar aquellos aspectos, emociones y sentimientos que causan sus problemas y conflictos internos, tratando al mismo tiempo de analizarlos y reflexionar sobre ellos. La función del terapeuta sería la de un orientador que guía al usuario con el objetivo que conseguir que se exprese con total libertad, trabajando su integración y adaptación en la sociedad.

d. Enfoque fenomenológico: El objetivo de este enfoque creado por Edmundo Husserl, es quitar la máscara de aspectos ocultos de la personalidad del sujeto mediante la producción

artística. El aspecto diferenciador de este enfoque, es la libre elección, por parte del usuario de los materiales y los temas. Este método se desarrolla en cuatro fases que son: la primera “pre-juego”, donde se trabaja con los materiales de arte, experimentando con ellos. La segunda, la elaboración de la “obra de arte”. La tercera “fenomenología intuitiva” se realiza una interpretación de la obra y su significado. Y la cuarta y última, “integración fenomenológica”, donde el usuario expresa su reflexión de la obra, identificando similitudes y diferencias entre la vida real y la obra de arte que ha elaborado (Thomsen, 2011).

e. Enfoque conductista: Ertmer y Newby (1993), sustentan el hecho de que los inconvenientes de conducta son aprendidos y que se mantienen debido a las situaciones y la influencia ambiental en el que se desenvuelve la persona. Se busca durante las sesiones de arteterapia, a través de procedimientos como el condicionamiento y modelado determinar el comportamiento y tratar de modificarlo. Además, es de resaltar que el arteterapia ayudará no solo a mejorar ese comportamiento, sino también a la expresión y aceptación de sus emociones y sentimientos.

Los anteriores enfoques permiten abordar el arteterapia teniendo en cuenta la particularidad del especialista sirviéndose de estos solo para guiar su práctica. Además, debemos tener claro, que la creatividad es un elemento común a todos los abordajes o metodologías que se lleven a cabo en esta área.

4.2.7. Arteterapia en el contexto educativo.

Como ya se ha ilustrado en otros apartes, existen múltiples estudios como es el caso de Callejón (2003), Coll (2006), Domínguez (2006), Rodríguez (2007), Miret y Jové (2011), etc., que defienden y exponen la importancia y necesidad de utilizar el arteterapia en el contexto escolar como forma de responder a las demandas de la educación actual. Numerosos profesionales defiende el uso de técnicas de arteterapia en las instituciones educativas, como una forma de lidiar con la marginación social y la desigualdad, para constituir y luchar por una escuela que defienda la diversidad, el respeto, la igualdad y la tolerancia, creando así una escuela por y para todos.

Bajo esta visión, Callejón (2003), respalda la necesidad de un cambio en la escuela, con el fin de que ésta pueda ajustarse a los requerimientos y reclamas de la sociedad actual. Específicamente, plantea un cambio en el área de expresión artística, para que sea manejada como una herramienta y un recurso preventivo así como un aspecto clave para la intervención terapéutica. Este mismo autor, insiste en la importancia de un currículum que no se limite exclusivamente a la transmisión y aprendizaje de contenidos y conceptos, resaltando la importancia de un proceso educativo que sea respetuoso con el desarrollo e integración de la persona y su bienestar social.

Callejón (2005) expone el uso del arteterapia en el aula, no solo en niños/as con necesidades educativas especiales sino para todos, ya que ésta favorece dicho desarrollo e integración de los estudiantes, tanto a nivel personal como social. Esto último les va a permitir

enfrentarse a futuros desafíos o dificultades que puedan presentárseles en cualquier ámbito de su vida.

Coll (2006) habla de arteterapia como un recurso para el aula con el que trabajar la diferencia, no como un perjuicio, sino como un beneficio para la diversidad que enriquece a todos. Este autor considera, esta terapia como un estímulo positivo para el reforzamiento de la motivación.

De la misma forma, Domínguez (2006) propone el arteterapia para fortalecer la autoestima en niños que han estado inmersos en escenarios de violencia doméstica. Asimismo habla de un trabajo llevado a cabo con niños de educación secundaria para desarrollar aspectos personales. Los resultados de dichos estudios afirman que esta disciplina es beneficiosa para dominar la propia conducta, favorecer al autoconocimiento y reforzar la identidad tanto personal como social. Además, el arteterapia fomenta un trabajo y un ambiente que ayuda a que todos puedan enriquecerse y progresar gracias a la diversidad.

Por otra parte, Lowenfeld (1985) hacía hincapié en que el arte es una de las actividades que más fortifican y respalda el desarrollo de la dinámica, es decir favorece el trabajo en grupo. Esto va a permitir una interacción positiva entre los estudiantes.

Rodríguez (2007) refleja en su artículo un proyecto realizado en un centro público, con alumnado principalmente inmigrante y con el objetivo de favorecer la autoestima mediante el desarrollo de distintos talleres como el de arteterapia. Durante este proyecto se muestra una gran implicación por parte del alumnado. Además, se resalta que éstos mejoraron en lo que se refiere

a la expresión de sentimientos y emociones tanto las suyas como las de sus propios compañeros, que la arteterapia fomentó el trabajo cooperativo, propició un buen clima de aula, que desarrolló la autoestima de los alumnos y además, como también mencionan Callejón (2003), promovió el autoconocimiento.

Del mismo modo, Miret y Jové (2011) llevan a cabo en un centro escolar el proyecto “arteterapia para todos: la clave está en la diferencia”. En este proyecto, la heterogeneidad era considerada un elemento clave para la formación de los grupos de trabajo. El objetivo de este proyecto era el de asegurar la inclusión y la prevención partiendo de dicha diversidad. Los resultados del proyecto fueron favorables, pues permitió, durante el desarrollo de los talleres crear un clima de inclusión escolar. El trabajo conjunto del alumnado favoreció la interacción y relación entre ellos, la expresión de emociones y además, mejoró su funcionamiento tanto en el entorno escolar como familiar.

El papel del arte en el proceso educativo no solo se relaciona con la parte emotiva o afectiva (primordial para el desarrollo armónico tanto psíquico como físico del estudiante), sin restar valor al desarrollo lógico y simbólico: se considera que van de la mano, no se puede separar los hemisferios del cerebro y pretender que seamos conforme a uno de ellos, cuando en condiciones normales existe, en mayor o menor medida, una combinación de ambas capacidades que permiten interpretar el mundo (Coll, 2006).

Es evidente entonces que resulta fundamental en la infancia, obtener estímulos suficientes que permitan el desarrollo de seres humanos de una complejidad innata en todo su sistema. Con

el pasar del tiempo y con un conocimiento cada vez más profundo de la conducta humana, el arte se ha convertido en una estrategia metodológica importante para enseñar; y es con frecuencia utilizado en la estimulación temprana debido a su aporte en las áreas sicomotoras y lingüísticas del niño/a. Además es indudable que este puede ser un componente enriquecedor para todo el transcurso de la formación en y para la vida, y que en el caso del análisis específico de este fenómeno (arte), puede encontrar legitimidad.

Se observa claramente que el proceso creativo del arte, éste consta de un contenido más ecuánime, que concierne a la demostración y confirmación de hechos prácticos; por lo tanto, está inmerso en un contexto creativo que constantemente se transforma y cambia; en otras palabras, un suceso creativo no es necesariamente debatido, sino que puede ser explicado de diferentes maneras por cada individuo. Se trata de un proceso epistemológico que tendrá una estrecha dependencia en la manera en que descifra y observa los hechos (presentados en nuestro contexto), y los apropia como parte de su abanico de experiencias y registros disponibles para afrontar nuevas circunstancias.

El arteterapia propicia la ocasión para experimentar y abrir puertas del tiempo que permiten ver con más claridad hechos acontecidos en el pasado, se descubre del mismo modo que estas manifestaciones artísticas dependen y obedecen siempre a una situación sociopolítica y cultural, que se ubica en paisajes y contextos, que revelan la capacidad humana para cambiar su entorno, para hacerse cargo de y para crear realidades.

Todos estos autores son una buena muestra de los beneficios de usar arteterapia en el contexto educativo. De esta forma, favoreceremos el desarrollo integral del alumnado y le proporcionaremos una educación no sólo adaptada a las necesidades y exigencias de la sociedad actual sino también a sus intereses, motivaciones y realidad. Así mismo, el alumnado será capaz de enfrentarse a las complicaciones, problemas o conflictos que puedan surgirles tanto en el ámbito escolar, familiar o social.

Callejón y Granados, (2003) establecen tres ámbitos de actuación no delimitados y relacionados:

- En la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje (de docentes y discentes): con los alumnos favoreciendo la psicomotricidad fina y gruesa, trabajando alteraciones de los procesos cognitivos básicos, las funciones ejecutivas, desarrollar la creatividad, provocar la motivación intrínseca y la experiencia de flujo para el aprendizaje...; con el profesorado aportándoles nuevos recursos.

- En la atención al desarrollo personal y social (de todos los integrantes de la comunidad educativa) la terapia artística permite experimentar otros caminos de expresión, ejercitar la interioridad, mejorar la auto-percepción y autoconciencia personal y del otro, de la realidad, de los deseos y expectativas, potenciar la autoestima y la sensación de logro, trabajar la voluntad, disminuir la agresividad...; con el profesorado, especialmente, mejorar la percepción, disminuir el estrés, aumentar la motivación docente...

- En la atención al ambiente por medio del arteterapia se favorece la comunicación interpersonal en un clima de confianza y respeto, se pueden por tanto mejorar las relaciones, el sentimiento de equipo...

En este mismo sentido Coll (2006) establece que desde el aspecto cognitivo, técnicas arteterapéuticas como la pintura, se constituye en un ejercicio complejo que pone en juego diversas habilidades como:

a. Capacidad para mantener la atención. Probablemente sea la destreza más relevante sobre la que ejerce influencia la práctica del arteterapia. La experiencia, incluso con pacientes perturbados por algún tipos de demencia, ha permitido observar que la capacidad de atención-concentración (una función que involucra los circuitos fronto-basales, que en algunos casos reprime la intervención en determinadas tareas de estimulación cognitiva), se mantiene con más disposición cuando el/la enfermo/a se integra a este tipo de tarea artística.

Los/as participantes desarrollan la capacidad de mantenerse pintando hasta una hora, sin dejar la actividad, levantarse y merodear, o sin ni siquiera dejar el pincel. El ejercicio de pintar demanda y estimula la atención y la concentración, y éstas son dos capacidades especialmente notables en la estimulación desde los niño/as de una Institución Educativa hasta los pacientes afectados con demencia, puesto que de ellas estriba la efectividad de cualquier mediación, bien sea cognitiva, psicomotora, o de cualquier otro tipo (Rodríguez, 2005).

b. Las habilidades visoespaciales, visoperceptivas y visoconstructivas. Son las destrezas relacionadas de manera más directa con el proceso de creación artística en sí. Se trata de

habilidades proporcionadas por el hemisferio derecho. En el caso de ejercicios de pintura, este involucra trabajar la apreciación de formas, la diferenciación figura-fondo, la percepción del color, la disposición espacial de los elementos, y la coordinación óculo-manual ineludible para la viso-construcción.

c. Memoria. La memoria es una de las funciones cognitivas más sensibles y que puede verse alterada por diversos factores. El arteterapia brinda herramientas para el fortalecimiento de la memoria. En el caso de la memoria procedimental que trata de la capacidad del individuo para aprender a través de la acción al sufrir daño la personas, no son capaces de aprender nueva información, pero sin embargo, con ayuda del arteterapia sí son capaces de mejorar el rendimiento en tareas psicomotrices. Incluso conducir un automóvil. Al considerar la memoria emocional como la capacidad para reconocer estímulos agradables, que evocan al pasado o que tienen una implicación sentimental. No existen estudios en relación a la memoria emocional, únicamente la impresión del investigador al comprobar un cambio de las manifestaciones expresivas de un/a niño/a, ante la presencia de un familiar (Rodríguez, 2005).

d. Las funciones ejecutivas. La práctica del arteterapia en relación a las funciones ejecutivas permite ejercitar capacidades de elección, de organización, de selección (el color, por ejemplo) y de secuenciación. El/la niño/a debe efectuar toda una secuencia de tareas que involucran organización temporal (qué es antes y qué es después), de secuenciación y de organización espacial. Todos estos requerimientos para la elaboración de la obra artística, son habilidades que tradicionalmente se han relacionado con la funcionalidad de las estructuras prefrontales (Coll, 2006).

e. Habilidades psicomotrices. Las destrezas prácticas son indudablemente, estimuladas ante la práctica del arteterapia. Tanto la experiencia para ordenar movimientos, como la rapidez viso-motora o la relación óculo-manual, se trabajan en el ejercicio de la pintura.

La rapidez viso-motora, es un componente importante en la construcción de la expresión artística. Según Rodríguez (2005) es de anotar que uno de los principales efectos del arteterapia tanto en niños/as como en pacientes con diagnóstico de afección mental, es la posibilidad de observar que la realización de tareas artísticas mejora notablemente en el estado de ánimo y el sentimiento de autoestima o autoconfianza. Prueba de lo anterior son los resultados de pruebas estandarizadas, aunque, en su mayor parte, los cambios, que suelen resultar indudables para el/la terapeuta y los familiares, no pueden reflejarse en estos test.

4.2.8. El Rol del/la arteterapeuta.

Birtchnell (1984) explica que en arteterapia, el proceso de creación artístico llega hasta donde el terapeuta esté dispuesto para avanzar en la indagación de los conflictos internos, siendo su función incentivar al sujeto para que exprese sus problemas, tomando riesgos artísticos y personales, esgrimiendo la creación de la imagen para focalizar la terapia, conversando del contenido gráfico y sus derivaciones sentimentales.

En el escenario escolar de lo terapéutico, el o la terapeuta tiene una función de asistencia al niño/a para ayudarle a deconstruir y luego condensar los significados de su producción artística con relación a su interpretación. Esta etapa es de carácter comunicativo, verbal,

instituyendo por lo tanto, un hecho de naturaleza social. La posición que se recomienda, en relación al papel del arteterapeuta puede ser enmarcado, según López (2011) en tres ejes dúctiles: como docente, artista y psicoterapeuta.

Como docente debe procurar instruir y orientar la aplicación de múltiples y novedosas técnicas que propicien la expresión del inconsciente de sus estudiantes. La didáctica más apropiada es la que se maneja en la nueva escuela de arte infantil desde el enfoque del desarrollo creador. Hablar de su perspectiva pedagógica implica conservar una actitud atenta, empática, flexible y sin predominio; más bien insinuante y asequible al cambio y abierta a la auscultación terapéutica. Provocar la acción interactiva e investigadora, conservando en un segundo plano sus conocimientos, su sentido del poder y cualquier expresión de su yo que pueda suscitar retraimiento, rechazo o competencia al o la estudiante. Saber tolerar las restricciones de sus estudiantes, demostrar interés por sus adelantos y resultados, ser dúctil en todo momento y responder a las particularidades de cada estudiante.

En el caso del artista y su rol como arteterapeuta este debe estar en condición de efectuar una lectura estética de la producción, que se apoyará en un firme conocimiento de la teoría artística, en particular del arte contemporáneo. Lo anterior, es necesario a fin de no incurrir en el riesgo de convertir el acto terapéutico en una elaboración diletante o una trivialización del producto de la terapia. En el caso del terapeuta este debe estar preparado/a para admitir las expresiones e ímpetus sexuales, incluso la agresividad, el desorden o sublimación incompleta en el producto arteterapéutico sin detrimento de su capacidad de discriminación artística. Su quehacer reside en contribuir individualmente al logro de una auténtica sublimación artística

según cada capacidad y momento, proyectando y suministrando escenarios adecuados para la realización de un proceso creativo eficaz y placentero, evitando aquellas que no puede resolver eficazmente.

Kramer (1982) en su vasta experiencia establece el hecho de que el terapeuta es un profesional que armoniza el hecho de ser un artista competente con su especialización en el campo de la educación y de la psicoterapia. Donde hay especialización existe el peligro de que la visión se encuentre desfigurada. Las reflexiones forjadas en un campo especializado sólo alcanzan a ser entendidas y valoradas cuando son vistas como partes de una totalidad dinámica. La terapia a través del arte será bien comprendida cuando sea vista como un terreno específico dentro del amplio espacio que el arte ocupa como una de las funciones básicas de la sociedad humana

Otro aspecto de la actuación del o la arteterapeuta consiste en conseguir la producción de un objeto artístico creado por el sujeto de la terapia, en su presencia y con la idea de su posterior análisis.

Se plantea aquí la cuestión de los límites aceptables en la producción arteterapéutica. ¿Debe ser aceptada cualquier obra, realizada con toda intención, con profundo desprecio, desgano o “solo dar el gusto” al o la terapeuta? Está claro que para que una producción arteterapéutica tenga validez analítica, ésta debe surgir del inconsciente del sujeto y producir un verdadero insight, una revelación, una percepción de la naturaleza interior de su conflicto, un nuevo conocimiento sobre sí mismo/a. Es preciso, por lo tanto, que las producciones sean creadas bajo ciertas condiciones de verdad, representando un esfuerzo genuino del sujeto que le provoque la necesidad de justificación, de significación. En opinión de Martínez (1996) “El

terapeuta artístico no debe interpretar el arte espontáneo de las personas, sino que debe alentar para que éstas descubran por sí mismas el significado de sus realizaciones” (p.22).

En cambio, en el trabajo con niños/as, será aceptable cualquier producción que evidencie un esfuerzo real, aunque no muy feliz o muy arcaico. El límite está, para Kramer (1982) “constituido por las producciones en las que conscientemente se exterioriza el desprecio y la regresión. Las pinturas inequívocamente pornográficas y las que han sido hechas para dañar o ridiculizar a otros tampoco serán exhibidas. Estos límites impiden que la exposición se convierta en un campo de batalla”.

Greg (1992) propone atinados consejos cuando se trabaja con niños/as entiende que la solución a estos problemas se puede agilizar ayudando a las personas a descubrir un método, su propio método, para reaccionar ante los problemas presentes y futuros y resolverlos. En la interpretación de la producción arteterapéutica siempre se pueden encontrar señales de tráfico que sirven de guía, pero considerando al mismo tiempo al individuo como un ser único.

Jung (1988) afirma que la producción arteterapéutica constituye una eficaz herramienta de trabajo que pertenece a una totalidad llamada sujeto, a quien se le ayuda a traducir lo que está oculto en el papel. No existen recetas únicas, aplicables a todos; “El hecho de que en la psicología práctica no haya recetas ni normas que tengan validez universal es motivo suficiente para desesperarnos. Sólo hay casos individuales con necesidades y exigencias extremadamente heterogéneas, tan heterogéneas que prácticamente nunca podemos saber cuál será la evolución de un determinado caso; por ese motivo, es preferible que el arteterapeuta deje de lado todas sus

ideas preconcebidas. Esto no significa que deba tirarlas por la borda, sino que en cada caso debe utilizarlas simplemente como hipótesis que pueden ofrecer una explicación” (p. 182).

En el trabajo grupal infantil, se dan ocasiones donde la idea de mostrar lo propio a los demás produce en algunos niños/as inseguros reacciones de temor. A veces resulta más conveniente que se produzca un intercambio de formas con los que no se manifiestan bloqueados, ya que una oposición traería como consecuencia más inseguridad, incluso la copia de expresiones ajenas o, in extremis, el abandono de la producción artística. Tratándose de grupos de edades similares puede valorarse como una fuente de inspiración, otra forma de aprender a hacer o el préstamo del que la producción artística suele ser deudora de otros creadores y creadoras.

Se habla de que el análisis de la obra debe ser realizado tanto en la obra individual como en el conjunto. Para lo cual es importante un concienzudo archivo cronológico de cada asistente. Se sabe que la producción arteterapéutica pertenece al sujeto, pudiendo incluso destruirla como parte de su proceso. Cuando se trabaja con niños/as, muchas veces la destrucción es un mero modo de descarga, de manifestar su inseguridad o de provocar al o la arteterapeuta.

Dentro de las funciones que asume como guía, debe tener el criterio de demostrarles «que los errores no son irreparables y que el/la terapeuta quiere y puede ayudarles en cualquier momento. Para impedir la regresión, cierta cantidad de éxito debe ser asegurada a cualquier precio. El placer y el éxito son los grandes incentivos del crecimiento (Kramer, 1982). Esto

evitaría que muchas producciones se perdieran debido a errores insignificantes. También marca el listón técnico del y la terapeutas profesionales desde la perspectiva artístico estética.

4.2.9. Técnicas y materiales de uso frecuente en arteterapia.

Para Martínez (2011) las técnicas y materiales plástico-visuales son un componente fundamental del proceso arteterapéutico debido a que ejercen una función mediadora que se busca establecer entre el/los paciente/s y el arteterapeuta. La utilización de estos medios y la existencia de la obra plástica crean una serie de experiencias que ponen al arteterapia en una modalidad terapéutica cargada de posibilidades magníficas a diferencia de terapias que hacen uso de la mediación verbal, al transformar la dependencia cliente-terapeuta y el papel acostumbrado imputado a ambas figuras.

El arteterapia ha buscado ajustar el uso tradicional y la innovación colocando a disposición del arteterapeuta múltiples y variadas técnicas, materiales y recursos para ser utilizadas en sus escenarios de trabajo: “desde las clásicas como el dibujo, pintura, escultura o estampado hasta las más modernas y actuales: Assemblage, Collage, Fotografía, Video, Hibridaciones y Poéticas de Intervención como Land-Art, Body-Art, Instalaciones, Performances, Acciones, Happening, etc” (Martínez, 2011, p.184).

Según lo expuesto por Mampaso (2005), los arteterapeutas involucrados con las artes visuales están obligados a considerar la utilización de nuevos medios de comunicación para aumentar así el impacto terapéutico, ir más allá de las técnicas tradicionales dibujo, la pintura y

la escultura. Actualmente los arteterapeutas buscan anexar a sus sesiones técnicas propias de otros ámbitos disciplinares como: la relajación, las lúdicas, de visualización, de expresión musical, corporal, dramática, escritura creativa, etc. y otros recursos como el contacto de los pacientes con obras de arte haciendo uso de libros, imágenes, visitas a galerías, museos, eventos de carácter artísticos, etc., como estrategias a indagar con el fin de cualificar los procesos arteterapéuticos.

Martínez (2011) considera que la utilización de estas técnicas y materiales se puede considerar en dos de sus aspectos primordiales, en el proceso arteterapéutico: en su dimensión psicológica y su dimensión matérica. Estos aspectos no indican una postura dicotómica, ya que no se pueden apartar. Por lo tanto, se incluirán aquellos rasgos más destacables de cada una de las dimensiones.

En la dimensión psicológica, la experimentación matérica a través del uso colores y realización de trazos y el contacto con texturas junto al valor simbólico de las imágenes creadas le facilitan a su autor la autoexploración semántica de sus emociones y pensamientos, desde la diversidad de perspectivas que los medios plástico-visuales puedan brindarle. Al explorar las cualidades propias de la pintura, el modelado, el dibujo, etc., se manifiestan, sustentan y transforman las experiencias psicológicas hacia un cambio saludable con el asesoramiento de un arteterapeuta. En este caso los materiales o medios plásticos, a través de sus signos, sirven de medio a una considerable variedad de representaciones, en nada comparables a las del pensamiento discursivo, pero igualmente eficaces y tan significativos como los generados por los medios verbales. Incluso, a través de un diálogo metalingüístico, es posible ampliar la capacidad

expresiva y comunicativa en circunstancias especiales, inducidas por bloqueos, dificultades de dominio lingüístico, inhibiciones o disfunciones físicas o psíquicas (Martínez, 2011).

Desde la visión del psicoanálisis, la utilización y manejo de medios plástico-visuales amplían las iniciativas expresivas y de autoconocimiento de contenidos cubiertos por el consciente. Cuando se pinta o modela, se facilita el acceso a la realidad interna, algo que muchas veces no ocurre con las palabras. Elimina las defensas y relaja a la persona, propiciando la expresión de su intimidad. De otra parte el sujeto puede observarse a sí mismo, figurar sus conflictos y examinarlos desde un plano que es interno y externo simultáneamente (Jung, 1988).

Para Martínez (2011) al confrontar las dificultades técnicas y plásticas de la tarea artística, de manera indirecta el sujeto amplía su conciencia sobre su postura ante la vida. A medida que se trabaja en la producción de la obra plástica, el niño/a sostiene un diálogo inconsciente y sensitivo con los materiales para dar forma a su autoexpresión. “En este momento creador la atención queda absorbida por la actividad, siendo ese estado denominado; experiencia óptima o Flow”. (p.185)

En relación a la dimensión matérica, los medios artísticos conservan una serie de propiedades físicas, que el arteterapeuta debe conocer a profundidad. Se recomienda que este mantenga una relación permanente con las actividades artísticas, de esta manera podrá percibir con mayor pericia la conexión sensorial con los materiales para llegar a vivenciar lo que comunican, rememoran o favorecen (Martínez, 2011).

Landgarten (1987) han planteado alternativas en relación a criterios de elección de las técnicas y los materiales artísticos más pertinentes en relación al tipo de patología o problema. En tal sentido ha estudiado los beneficios terapéuticos que aportan cada uno de estos medios, constituyendo una clasificación según el nivel de control técnico de sus cualidades, a la que llama Media Dimensión Variables (MDV), (Tabla 1). La autora afirma que, “de acuerdo con este punto, se puede elevar o bajar el estado afectivo del cliente, influir en su libertad de expresión y engañar las defensas”. (p.281)

Tabla 1. Clasificación de Landgarten según el nivel de control técnico de cada medio plástico-visual

	Control Alto (Grado de dificultad baja)	Control Medio (Grado de dificultad medio)	Control Bajo (Grado de dificultad alto)
Gráfico	- Lápiz de Grafito (dureza media) - Lápices de colores - Lápiz Pasta - Plumón	- Cera blanda - Pastel graso	Carboncillo - Tinta China - Pastel seco - Tiza
Pictórico	-Témperas -Pinceles gruesos y brochas	- Pintura de dedos - Lápices acuarelables - Acrílicos - Pastel graso con trementina - Sprays	- Acuarela - Óleo - Rodillo - Espátula - Esponja
Tridimensional	- Plastilina - Arcilla o barro - Pasta de sal	- Cartón pluma - Greda , Yeso - Material de desecho - Papel Maché	- Talla - Gubias - Moldes
Otros	- Revistas y papeles para collages	- Costura y estampado	- Grabado - Video - Fotografía - Ordenadores

Fuente. Martínez (2011).

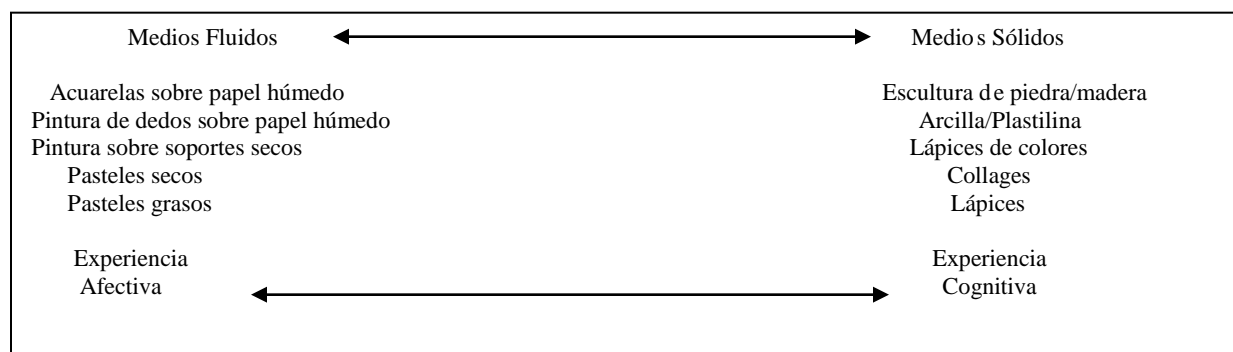
Wadeson (1980) considera que los materiales con alto grado de dureza son más factibles de ser controlados. Con referencia a los materiales blandos o fluidos, ha observado en la mayoría

de sus pacientes una mayor tolerancia y aceptación a la incertidumbre. De igual manera, muestra que deben tenerse en cuenta los objetivos planteados, para la sesión, y las características de los sujetos debido a que esto condiciona la elección de los materiales y técnicas plástico-visuales, por parte del arteterapeuta.

Un ejemplo de lo anterior, se presenta cuando se ejecutan ejercicios de libre asociación o para incentivar la comunicación grupal o familiar, los medios rápidos como pasteles o crayones son los más convenientes. Si se procura desarrollar la espontaneidad y creatividad del niño/a hay que suministrar gran diversidad de materiales buscando que se pueda distinguir tamaños, formatos, propiedades, formas distintas de emplearlos. En el caso de sujetos con discapacidades físicas, niños/as muy pequeños/as o ancianos/as poco autónomos, se deben brindar materiales de manipulación sencilla como lápices de colores gruesos, ceras o pasteles. Resulta conveniente ofrecer la oportunidad de salir de la sesión con las pinturas u otros utensilios esto puede ayudar a los sujetos severamente inhibido.

Tras sus experiencias clínicas, Dalley (1987) ha observado que la pintura permite una expresión afectiva más fluida, mientras que los trazos dibujados a lápiz suelen implicar más control. Kagin y Lusebrink (1978) proponen un esquema donde clasifican las propiedades físicas de los medios plásticos y visuales según su poder evocativo. (Ver Tabla 2). Cuanto mayor sea la fluidez del medio, más estados emocionales evocará. Los medios más sólidos tienden a contener las emociones y a procesar la información de forma cognitiva.

Tabla 2. Clasificación de las propiedades de los medios artísticos propuesta por Kagin y Lusebrink



Fuente. Martínez (2011).

Kramer (1971) presta una atención especial a las diversas formas de manipular los materiales. La autora establece una clasificación, en la que distingue cinco maneras de utilizar los medios artísticos y su relación con las posibles reacciones psicológicas, que pueden llegar a suscitar en los pacientes:

a. La actividad precursora: son acciones diseñadas para explorar las propiedades físicas de cada material y así experimentar las sensaciones perceptivas, sin llegar a la creación concreta de configuraciones simbólicas. Garabatear, tocar, esparcir y salpicar pintura o amasar material dúctil se incluyen en esta categoría por sus potenciales estimulantes.

b. Aprobación de la gestión caótica: se trata de la utilización destructiva de los materiales para descargar emociones negativas intensas como la rabia, la angustia o la impotencia. Se puede utilizar la técnica de Dripping, aplastar o golpear materiales blandos, rasgar papeles, romper las obras realizadas y construir con los restos algo nuevo, etc., con una finalidad inminentemente catártica.

c. Arte en el Servicio de Defensa: son producciones que surgen, cuando la persona realiza gestos gráficos convencionalmente estereotipados, como copiar, remarcar, dibujar siempre lo mismo, etc. Señalan que el individuo tiene dificultad en expresar su personalidad abiertamente e incentivan el diálogo sobre aquellos aspectos causantes de bloqueos.

d. Pictogramas: son dibujos que reemplazan o complementan a las palabras como, por ejemplo, un diálogo dibujado entre paciente y terapeuta. Sólo son comprensibles al observador externo si el autor o el terapeuta explican su significado y el contexto en el que surgieron.

e. Expresión formada: son producciones o actuaciones que contienen un nivel simbólico complejo, cargadas emocionalmente. Propician la autoexpresión y la comunicación, tanto con el terapeuta como con cualquier observador externo. Otros autores se han centrado en las propiedades terapéuticas de materiales, medios y técnicas concretos.

En líneas generales, Polo (2003) considera que las técnicas, materiales y recursos ofrecidos en arteterapia deben poseer las siguientes características:

- Que sean de realización sencilla para ser abordadas con éxito por toda clase de personas, incluso aquellas no experimentadas plásticamente.
- Que propicien la concreción de una imagen eficaz y comunicativa de sus significantes, para su posterior lectura y análisis.
- Que permitan una alfabetización estética, especialmente del arte contemporáneo por ser un producto de nuestro tiempo con gran poder comunicativo de emociones e ideas.

-Que permitan el goce y la satisfacción por el trabajo creativo, favoreciendo la confianza, la autoestima y el sentido de realización personal.

-Que se adapten, por su economía de medios, a los generalmente exiguos presupuestos institucionales e incluso individuales, destinados a este tipo de actividades.

4.2.10. Convivencia

La convivencia es definida como el conjunto de relaciones tradicionales que se dan entre los elementos de una sociedad, cuando los intereses individuales se han asociado con los colectivos. En otras palabras la convivencia es la forma de actuar de las personas que respetan sus derechos y deberes recíprocamente, al interrelacionarse. (Arón y Milic, 1999)

El ser humano por naturaleza tiene necesidad del afecto y del reconocimiento de sus congéneres para construir una identidad con su grupo social. Para alcanzar el desarrollo integral del sujeto es imprescindible la autonomía y la autoconfianza, sin prescindir del apoyo y de la convivencia en sociedad. La comunicación permanente, fundamentada en afecto y tolerancia, permite cohabitar y compartir en armonía. En conclusión con el fin de lograr una adecuada convivencia es inevitable respetar y tolerar las costumbres ajenas, desarrollar espacios mediados por el respeto a la dignidad y al desarrollo pleno de la convivencia pacífica en el conjunto social.

Nos corresponde generar mecanismos, procesos, instituciones y políticas exhaustivas que mantengan la tranquilidad y el orden, para ejercer de manera libre los derechos y libertades individuales, en un contexto de participación donde las personas se puedan desarrollar mediante

la concertación y el debate de ideas con pleno respeto a la dignidad y a los derechos de los demás. Conseguir la paz y la convivencia pacífica y armónica, es un fin de la sociedad al que las instituciones educativas deben asistir. (Winnicot, 1993)

La convivencia pacífica se constituye en una manera de vivir que requiere aprender a ejercerla, lo que significa que es el resultado de un proceso de aprendizaje, en ese sentido es ineludible formar para el respeto a la vida y sus manifestaciones, en el marco de las relaciones sociales y humanas, vivir en armonía y resolver adecuadamente sus trances. La convivencia es al final, la competencia de los sujetos para fundar relaciones sociales y humanas de calidad, establecidas en valores como la tolerancia y en el respeto al otro. Al degradarla se incuba la violencia, señal del menoscabo de esas relaciones. Esa calidad de las relaciones individuales y sociales se define no solamente desde referentes, éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente. (Jimerson y Furlong, 2006)

Las competencias antes mencionadas se espera que sean aprehendidas al interior de instituciones educativas, es por eso que una de sus funciones fundamentales en la realidad actual es la de enseñar a vivir juntos, en armonía y a convivir con base en el respeto a las diferencias y a los derechos de los demás. En estos espacios y con la ayuda de diversas estrategias y acciones habituales se está enseñando a niños/as y adolescentes determinadas maneras de vivir en sociedad, por lo que se hace fundamental dar esta formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de las ciudadanas y ciudadanos, y la manera en que se desea participen en la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Por tal razón, es en la institución educativa donde se espera que el niño/a aprenda a conocer y valorar de forma reflexiva, las diferencias de opinión para el encuentro de consensos en la interacción con el otro.

4.2.11. Convivencia escolar

Considerando las situaciones que aquejan la nación, y el compromiso inevitable que tiene la institución educativa en la construcción de sujetos aptos para ejercer la democracia, observar los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera positiva, esta debe consolidarse en el primer y primordial espacio de convivencia pacífica. Se debe ver el salón de clase y la institución educativa como un escenario único y predilecto para aprender a convivir con otros. Es una ocasión privilegiada para una sesión planificada en un contexto reflexivo. Es aquí donde se puede educar y aprender de manera ordenada una serie de destrezas y habilidades en resolución pacífica y dialogada de conflictos. “La convivencia escolar compendia el ideal de la vida en comunidad, entre los individuos que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes”. (Mockus, 2002, p.34)

La consolidación de una sana convivencia escolar, beneficia el ejercicio inapreciable de la comunidad educativa en general, facilitando la formación integral de los niños/as, y la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propendiendo por una salud física, mental y psicológica que le permita al niño/a el pleno perfeccionamiento de su personalidad. De igual manera, esta se

relaciona con fundar y acatar reglas; contar con componentes de autorregulación social y procedimientos que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a ser solidarios, cumplir y respetar las normas y construir relaciones de familiaridad entre las personas de la comunidad educativa. (Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell y McKenzie, 2007)

Para Aldana (2006) la educación de sujetos competentes para convivir armónicamente, además de ser un asunto de apropiación cognitiva de los valores de respeto a los derechos de los demás, de tolerancia, honestidad y solidaridad, es esencialmente un proceso de aprendizaje de competencias que incentiven la convivencia. Competencias, como por ejemplo la habilidad para tratar sentimientos y emociones, permiten actuar convenientemente ante los conflictos, estudiar y laborar en grupo y compartir, escudriñar salidas a los problemas, argumentar, debatir, conversar y fijarse metas. Es por esto que las condiciones de la convivencia escolar trascienden sobre las motivaciones de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y sobre su modo de actuar.

Considerando lo anterior, “cada establecimiento educativo debe contar con políticas institucionales pertinentes y claramente definidas dirigidas al bienestar individual y colectivo de la comunidad educativa, promoviendo iniciativas pedagógicas e implementando una gestión institucional orientada al mejoramiento de la convivencia escolar”. (Chaux, Vargas, Ibarra y Minsk, 2013, p. 28) La convivencia en sociedad y en particular la de las instituciones educativas debe ser una de las inquietudes principales de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para Del Rey, Ortega y Feria, (2009) si el niño/a no comparte con sus semejantes, en el futuro tendrá dificultad al socializar y de igual manera adquirir las competencias básicas para el ejercicio positivo en sus relaciones interpersonales, impidiendo el logro de las competencias académicas que mantienen estrecha relación con las competencias básicas del diario vivir. La correlación entre el aprendizaje y el contexto conlleva a un reconocimiento que se debe dar desde las aulas, de los presaberes, de la diferenciación de opiniones y del respeto al otro y sus actuaciones.

Los aprendizajes de la Institución Educativa deben estar en congruencia con las experiencias cotidianas de los estudiantes en contextos sociales y culturales como la familia, el barrio, entre otros; los saberes impartidos en la escuela tienen importancia para la vida del estudiante. “Aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la institución educativa”. (Pérez, 2010, p. 42)

4.2.12. Clima escolar

Después de la familia, la escuela se constituye en el escenario primordial de socialización del niño/a, allí permanece la mayor parte del día, durante toda su infancia y adolescencia por esta causa las relaciones sociales influyen al interior de las aulas de clase, en este sentido el aprendizaje no puede ser visto como algo separado de la relación y el ambiente en que se erige, tal como señala Oneto y Valdés, (1999) “las percepciones que los individuos tienen del ambiente

en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que se establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “clima escolar”.(p. 50)

En sus estudios Arón y Milic (1999) han señalado que existe una estrecha relación entre la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. Se da el caso que las Instituciones educativas donde se manejan buenas relaciones entre estudiantes, docentes, familias y directivos docentes, los escenarios y ambientes en los que se aprende son más interactivos e incluyentes, es decir, “donde existe un mejor clima escolar, el grupo de estudiantes se siente involucrado en mejores procesos de enseñanza y obtiene mejores resultados académicos”. (p. 35)

De la misma manera las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, deben estar mediadas por la atención en las tareas que cada miembro de la comunidad educativa realiza, estas se instan a recapacitar tanto por su propio bienestar como por el de otras personas. En la convivencia no pueden coexistir las agresiones de ningún tipo, ni los agravios, ni sobrenombres ofensivos, ni golpes, ni rechazos, ni acoso. Todos deben actuar para suavizar asertivamente, o por lo menos para no provocar o endurecer, las agresiones que observen entre compañeros/as. Los docentes no deberían manejar la disciplina de modo autoritario, ni permisivo, ni negligente, sino democrática, siendo ejemplo de empatía y asertividad. Por otra parte se requiere la implementación de una enseñanza afectiva que admita salvaguardar un clima emocional socio-afectivo en el aula y fuera de ella, dentro de la vigilancia y la autoridad necesaria del docente, donde el reconocimiento y estímulo de cualidades y acciones destacadas enaltezcan la sana convivencia. Dado que el desarrollo de competencias ciudadanas demanda de

un clima de aula e institucional en concordancia con las prácticas democráticas y de convivencia que se quieren promover (Chaux, *et al.*, 2013).

En conclusión, existe una correlación estrecha entre ambientes pedagógicos donde el clima escolar es el adecuado, con el éxito académico y de formación ciudadana. De igual manera en aquellas instituciones donde el clima escolar no es favorable para el desarrollo humano y personal de los estudiantes se promueve el conflicto y la violencia escolar.

4.2.12.1. Violencia y conflicto escolar.

La violencia es una derivación de las relaciones interpersonales, es socialmente ocasionada y por eso se la puede mitigar socialmente. La violencia no resulta de la manifestación de conductas inconscientes sino de la demostración de comportamientos insensatos, que no surgen libremente sino que se consiguen a través de procesos determinados de necesidad, frustración y socialización. La violencia es una acción u omisión que lesiona de forma física, moral, psicológica o social, ya sea ésta de carácter individual o colectiva, circunscribiendo, imposibilitando o destruyendo las posibilidades de desarrollo de las personas o la naturaleza, pudiendo incluso causar daños irreversibles. (Galtung, 2003).

Según se ha citado por Pereña (2001) la violencia es tan connatural al ser humano como el hecho de vivir o morir, en sus palabras “La agresividad, la violencia, es una primera organización de esa intrincación pulsional, por la cual el odio, como signo de la destrucción, se convierte en vector libidinal del lazo entre los hombres”. (p.9)

Es evidente entonces que en Colombia se manejan de cruda manera los “matices” que dicha condición presenta en la sociedad, hasta el punto de ser considerados como uno de los países más violento del mundo, deshonroso galardón que de manera injusta se presenta como un estigma, no se aleja mucho de la realidad: somos violentos.

Esta realidad que vive el país incide en la tendencia a conferir mayores responsabilidades a las instituciones educativas en la formación de sujetos capaces de interactuar armónicamente, capacitados para la resolución de conflictos y convivir civilizadamente. No obstante, la institución educativa no es el único contexto para educar para la paz, la convivencia y la democracia, y no se debe sobredimensionar su papel en la formación del niño/a, ni considerarla como la panacea para la construcción de una sociedad equitativa y justa. La violencia llega a nuestros salones de clase, desde todos los contextos sociales posibles, reproduciendo el desplazamiento, el dolor y la frustración que ha venido viviendo el país, forjando problemas como el acoso escolar en todas sus manifestaciones, bajo rendimiento académico, desarrollo precoz en los niños y niñas y el alto índice de deserción escolar (Jimerson y Furlong, 2006).

La violencia traspasa la conducta individual para convertirse en un proceso interpersonal, dado que aqueja al menos a dos actores: quien la despliega y quien la soporta. Un estudio más complejo, permite diferenciar un tercer afectado; quien la observa sin poder o querer evitarla. La consideración de que los fenómenos psicológicos se originan dentro del contexto social, que se caracteriza por contar con sistemas de comunicación y de conocimientos, afectos, emociones y valores, suministra una orientación adecuada para entender el origen y el desarrollo de los

fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta a las prácticas de socialización que, en lugar de suscitar afectos genuinos y modelos personales fundados en la empatía personal, brindan claves para la competencia, la congoja y la antipatía. En nuestras comunidades pululan situaciones que someten diariamente a los niños/as y adolescentes a situaciones de agresión y violencia. Incontables soportan este ambiente de violencia en sus propios hogares desde sus primeros años o la observan diariamente en su barrio, veredas y en los medios de comunicación (Chaux et al., 2013).

En consecuencia quienes viven en ambientes mediados por hechos de violencia desde sus primeros años están propensos a reproducirla en sus vivencias diarias, considerándola como una manera normal de comportarse, adicional a lo anterior, sociedades o colectivos sumidos durante mucho tiempo en escenarios de agresión tienden a considerarla como una forma de actuación legítima y son capaces de esgrimir causas razonables para justificarse. (Perea, 1996).

Este tipo de conductas tienen evidentemente una gran multiplicidad de consecuencias para la institución que se pueden ver reflejadas en un elevado índice de deserción, insatisfacción, traslado de institución educativa, desadaptación, etc.

Las circunstancias antes mencionadas perturban el clima escolar y son causantes de incontables hechos que van en contravía del bienestar del estudiante, teniendo como base la violencia y los conflictos escolares que puede llevar a lesiones físicas y psicológicas que menoscaban la integridad de los sujetos.

Según lo estudiado por Campelo (2010) existe una estrecha relación entre deterioro del ambiente familiar y las conductas violentas, encontró que estas se correspondían con la desintegración y el conflicto familiar, concluyó que, habitualmente son los múltiples conflictos que anteceden al divorcio y no la separación de los padres lo que lleva a niños y jóvenes a manifestar conductas violentas. De igual manera la violencia en el hogar, tanto la humillación dirigida hacia los niños/as como el maltrato hacia las madres de estos, deriva en la descomposición del ambiente familiar. Dicha descomposición ocasiona que los niños/as muestren problemas en su desarrollo, que se expresan cuando ingresan a la institución.

El desarrollo expresivo, el equilibrio emocional, la educación en valores, la formación de las aptitudes intelectuales básicas y la prevención de futuras conductas violentas, todo ello obedece a la familia, pero las dificultades socio económicas agudas, el desempleo prolongado, ponen en una dura prueba a la familia, en numerosos caso esta se desintegra y regularmente la madre queda al frente de la familia desintegrada. En otro sentido se deja entrever que los padres o quienes estén a cargo de los niños/as, construyen la violencia y el conflicto a través de:

Su comportamiento social, mediante sus acciones y las acciones que ellos ratifican; la falta de familiaridad con y entre los integrantes de la familia, e instituyendo la legitimidad de las actuaciones y actitudes prohibidas socialmente, por medio de los procedimientos que esgrimen para conseguir sus deseos en los hijos. (Campelo, 2010)

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1999), los niños/as padecen la violencia y aprenden a ser violentos en su casa haciendo uso de agresiones que comúnmente no

dejan huella perceptible. Es así que resulta irónico que los niños/as asumen un mayor riesgo allí donde deberían estar más seguros: en sus hogares junto a sus familias. De hecho “es más probable que sean asesinados, agredidos físicamente, raptados o sometidos a prácticas tradicionales perjudiciales o a la violencia mental por miembros de su propia familia que por extraños”. (p. 55)

De otra parte el Ministerio de Educación Nacional (2010) considera que la familia, siendo la principal y más significativa institución social para la educación y la salvaguardia de sus miembros, algunas veces se transforma en un espacio de intranquilidad e intimidación. Estas anomalías se hacen evidentes en la institución educativa en forma de conflictos en actos anormales en el aula o indisciplina, infracción de las reglas instauradas, la agresión verbal, física, la violencia se despliega en forma de vandalismo, daños contra los bienes de la institución, ofensas o violencia interpersonal directa o indirecta, esporádica o constante, acoso escolar. Los actos antes descritos se constituyen en una manera de obtener reconocimiento e identidad.

Se demostró con relación a la deserción escolar en Colombia que más del 40% de las y los estudiantes de las instituciones educativas oficiales que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la institución educativa, y maltrato por parte de docentes, directivas, compañeras y compañeros. (p. 43)

Las faltas o complicaciones de disciplina, regularmente configurada como conflictos algunas veces recíprocos entre docentes y estudiantes, se considera un paso más en lo que se ha

llamado disrupción en el aula. En este caso, se habla de comportamientos que involucran una mayor o menor dosis de violencia (desde la intransigencia o la indiferencia hasta el desafío y el agravio a los docentes), que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.

Los hechos violentos y de conflictos se constituyen en elementos de inseguridad para la convivencia, además de aumentar el riesgo al bajo rendimiento académico, y sobre todo a una erosión del auto concepto, se forma en el niño/a un manejo impropio de las emociones. Entre las causas que actúan en la evolución de este tipo de conductas, se hallan las asociadas al componente afectivo, que se da en la interacción con los demás y que presentan factores de riesgos familiares y ambientales o de contexto que son los escenarios básicos de la convivencia, estos componentes se transforman en elementos comunes y básicos que subyacen a la convivencia

4.2.12.2. Factores de riesgo de la convivencia.

Desde el punto de vista de la conceptualización se define como factor de riesgo de convivencia la presencia de elementos, fenómenos, ambiente y acciones humanas que envuelve una posibilidad viable de provocar lesiones psicológicas, físicas o sociales y cuya posibilidad de presentarse depende de la supresión y/o control de los comportamientos agresivos (producto de las relaciones interpersonales) y que pueden dar lugar a dificultades de conducta diferentes y diferenciadas según los múltiples contextos y las etapas del proceso de evolución personal.

Los factores de riesgo asociados a la convivencia son los responsables de ocasionar una mayor o menor inseguridad en el sujeto y que se clasifican en tres grandes grupos

- Factor de riesgo personal.
- Factor de riesgo familiar.
- Factor de riesgos de contexto.

Para Cuevas (2006) los comportamientos violentos se aprenden temprana y fácilmente, porque en la sociedad en que vivimos, suelen llevar al triunfo sin mayores esfuerzos y de un modo más sencillo al de los comportamientos alternativos. Las medidas disciplinarias, permanecen inútiles, en múltiples casos debido a la demora de su accionar y por lo tanto no intervienen en el vínculo entre la agresión y el éxito inmediato. Las acciones de decadencia se obstaculizan ya que todo parece reforzarlo y se fortalecen aún más las conductas agresivas. Así, los variados modelos de violencia acrecientan la posibilidad de agredir, restringen las conductas sociales y se incrementa la posibilidad de reaccionar también ofensivamente en nuevas situaciones. El origen de las actitudes conflictivas o violentas que se muestran entre los niños/as son variados y tendrían sus orígenes en: factores personales, familiares, escolares, en la relación con iguales, a través de los medios de comunicación, etc.

4.2.12.1.1. Factor de riesgo personal.

Pueden ser considerados como todos aquellos aspectos de comportamientos, habilidades y actitudes, que ostentan los individuos y que les facilitan una apropiada interacción consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente y que se constituye en un factor de riesgo, en la medida que los sujetos que la soportan no despliegan habilidades para tratar procesos sociales con sus iguales, incitando bajo nivel de resistencia a la frustración, excesiva sumisión, baja autoestima. De otra parte en el caso del agresor, se da una exacerbada necesidad de imponer su

punto de vista, así sea por la fuerza, necesidad de ser reconocido como líder, incapacidad para acatar normas y acostumbrado a ser tratado duramente por los adultos. (Ortega, 2007)

Por las consideraciones anteriores se aluden algunas actitudes y comportamientos que se interponen en la convivencia escolar.

La impulsividad, es para Ortega y Del Rey (2006) un factor inherente que obstaculiza el dominio sobre el control de la agresividad en la interacción con otros niños/as. Este control, que debe generarse a lo largo de todas las etapas del desarrollo, facilita cambiar la reacción agresiva física por el dialogo y la concertación, con estrategias tales como explicar, razonar, discutir, etc. Sin embargo, en los niños impulsivos el proceso es más lento y requiere ir mas halla de una simple acción educativa requiere implementar un programa de formación afectivo constante que les ayude a aprender comportamientos sociales y a controlar sus impulsos.

La empatía, es considerada, una respuesta emocional que deriva del reconocimiento del estado emocional de la otra persona y sus circunstancias. Como se diría coloquialmente colocarse en los zapatos del otro. (Marías, 1996)

La adaptación escolar, según Jares (2006) trata de un factor individual que puede acarrear conductas violentas. Se ha encontrado que existe una estrecha relación entre los problemas de índole escolar, como la obtención de mediocres calificaciones, el bajo rendimiento escolar, repitencia, ser suspendido o expulsado de la institución y las conductas agresivas de los adolescentes (peleas, llevar armas y delincuencia). Los niños/as con dificultades en el dominio de las habilidades básicas escolares tienen una mayor probabilidad de sufrir violencia, como

agresores, víctimas o ambas cosas. Adicionalmente, los niños/as ya relegados por su bajo rendimiento escolar, pueden padecer todavía un mayor grado de exclusión debido a la violencia ejercida por ellos o sobre ellos. Los niños/as agresores desarrollan una personalidad agresiva, marcada por rasgos fuertes de impulsividad, carencia de empatía e incapacidad para aceptar normas.

De otra parte a las víctimas se les dificulta la integración social y escolar, y en muchas ocasiones aprender a ser agresivos desde los primeros años de vida, como mecanismo de defensa.

Ortega (2007) manifiesta que pese a que se presentan otros factores personales, es de resaltar que sin una mediación educativa, estas conductas pueden agravarse y desembocar en complicaciones como el déficit de atención, frustración académica, escasas estrategias de solución de problemas y bajas expectativas de poder resolver las dificultades por medios no agresivos. Es evidente entonces que se hace necesario desarrollar en los estudiantes creencia, actitudes y habilidades que le permitan un:

Pensamiento alternativo: entendido este, como la capacidad para concebir alternativas de solución frente a un problema interpersonal, destreza para predecir las consecuencias de la conducta y sus acciones, cualidad para tomar en cuenta la perspectiva del otro, llamada también rol taking, que se define como “la capacidad para captar los atributos de la otra persona, reconocer sus necesidades, comprender sus intenciones y considerar su punto de vista junto con el propio”. (Spence, 1981, p. 58).

Habilidad para ajustarse a las normas sociales: definida como “la capacidad de percibir las normas que prevalecen en el medio y de actuar de acuerdo con ellas” (Spence, 1981, p. 60).

Habilidades comportamentales: se refiere a “conductas observables directamente que se relacionarían con ajuste social. Aquí se incluyen principalmente las habilidades descritas como de "comunicación compleja", que coinciden con las descripciones generales de asertividad” (Spence, 1981, p. 60).

4.2.12.1.2. Factor de riesgo familiar.

Aldana (2006) considera que el factor de riesgo familiar hace hincapié en dos componentes; las actitudes y patrones de comportamiento de los padres y, la incidencia de sus iguales, en las relaciones interpersonales que el niño/a construya.

En relación a las actitudes y patrones de comportamiento de los padres algunas familias no ven la educación de modo racional, exageran y otorgan modelos educativos a sus niños/as en claros extremos; de un lado aquellas familias que entienden que la educación debe ser lo más rigurosa posible para conferir una buena formación a sus hijos. De otro lado existen las familias para las que dicha educación debería ser lo más laxa posible, temerosos de que al imponer normas a los niños/as esto les acarree problemas psicológicos. Estos dos extremos opuestos se deben impedir cuando se trata de educar a los niños/as. (Beidel y Turner, 1998)

Las costumbres de crianza impropias utilizadas en la educación y formación de los niños/as en el seno familiar, inciden definitivamente en su formación con profundas carencias afectivas resultantes de su inconveniente formación en los primeros años de vida al interior de la familia y que tanto marcan al ser humano con una huella imborrable, configuran un riesgo para ellos y los que conviven a su alrededor.

En relación a las condiciones y las pautas de conducta que los padres practican de modo influyente en sus hijos/as revelan que las relaciones interpersonales del niño/a se ven alteradas negativamente por la falta de afecto, por el escaso apoyo emocional y por las actitudes de sobreprotección de los padres.

No obstante, un estudio realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2011) en las instituciones educativas oficiales de Bogotá, revela que las relaciones afectivas establecidas de los padres hacia sus hijos/as y la transmisión de seguridad de estos constituyen un buen escenario para el posterior establecimiento de relaciones positivas con iguales por parte del niño/a. Los estudios encontraron que el afecto y el comportamiento amoroso de la madre hacia su hijo/a están asociados positivamente con el comportamiento social de los niños/as con sus compañeros. En un estudio realizado posteriormente por el Ministerio de Educación de Chile encontró que la sobreprotección de la madre hacia su hijo/o se constituye en un factor de vulnerabilidad, más significativo que la falta de cariño.

Las actitudes antes mencionadas en relación con la familia intervienen en el inicio y en el mantenimiento de comportamientos acordes a la convivencia pacífica. En relación a lo anterior

es posible mencionar los estudios realizados por Parker (1995) y que se basaron en los recuerdos que sujetos adultos tenían acerca de cómo les educaron sus padres. Se pudo concluir que los padres de los hijos/as con dificultades en su convivencia ejercían comportamientos de mayor control sobre el comportamiento de sus hijos/as y expresaban menos afecto que los padres de hijos sin ningún problema. Además, conductas comúnmente ejercidas por los padres como la sobreprotección de la madre distinguida por los hijos pueden predecir el perfil del niño hacia la convivencia.

De otra parte, Beidel y Turner (1998) al estudiar la incidencia de las conductas de los padres en las futuras relaciones sociales de sus hijos/as con su grupo de iguales se manifiesta en el desarrollo y/o mantenimiento de los problemas o conflictos de convivencia. Hallaron que las madres de los niños/as ignorados por sus compañeros diferían en el tipo de instrucciones que procuraban a sus hijos/as con relación a las madres cuyos hijos eran populares entre sus amigos. La primera brindaba más cantidad de instrucciones encaminadas hacia la actividad a realizar y facilitaban la inclusión de su hijo en el grupo.

Resumiendo lo indicado, es posible concluir que los patrones de conducta de los padres pueden afectar al niño/a, al menos de tres maneras diferentes. A través de los factores genéticos heredados de padres a hijos y que tienen relación con la vulnerabilidad a presentar problemas de conflictos y convivencia, mediados por patrones de ansiedad social. A través de la influencia represiva sobre la capacidad del niño/a a sortear situaciones sociales, lo que conlleva a problemas de aislamientos y retraimiento social. A través de sus propios miedos, la carencia de afecto, el escaso apoyo emocional, desarrollan en el adolescente y el niño, “una inhibición

conductual que se ha conceptualizado como una variable temperamental que tiene un inicio temprano que se caracteriza por generar timidez, retraimiento y evitación social, inquietud o malestar social, así como miedo ante la presencia de la gente, objetos y/o situaciones desconocidas”. (García, Kagan y Reznick, 1984, p. 85).

4.2.12.1.3. Factores de riesgos de contexto.

Fernández y Asensio (1993) consideran que pensar en el contexto como un factor de riesgo aislado en estos casos es un error. De hecho, se podría advertir como el principal culpable de estas situaciones al contexto, que para los niños/as en un ambiente escolar, está compuesto no solo por sus compañeros, sino que también por sus docentes, directivos docentes (rectores, coordinadores), administrativos (secretarías, vigilantes etc.), que son parte de este contexto o que incluso pueden constituirse en agresores en algunos casos (como por ejemplo docentes que acuden a métodos o metodologías alejadas de la pedagogía y cercanas al acoso contra algunos estudiantes), lo que no cabe en la lógica es porque estos actos se presentan, si se está en un centro de formación como lo son las instituciones educativas.

Adicionalmente, está el temor de las instituciones a reconocer que en el interior de su institución educativa hay un caso de conflicto o violencia escolar, ya que consideran que esto afecta su reputación. Estas costumbres siempre favorecerán al agresor y termina perjudicando a la institución.

Al considerar, los compañeros de clase en ellos existe ese mismo miedo, pues consideran que cortar por lo sano o controlar una reacción puntual dentro de un conflicto entre pares, puede llevarlos a convertirse en una nueva víctima. De otra parte el agresor en su relación de dominio con respecto a la víctima, es calificado como un riesgo o como un elemento incomodo al cual no prestar atención. Esta indolencia puede propiciar dos escenarios: el primero, es que se posibilite que las situaciones de conflicto y violencia se empeoren, y el segundo, que en el futuro los compañeros terminen aceptando e incluso considerando como normales la atención de situaciones de conflicto por la fuerza, los maltratos y los improperios de todo tipo.

De igual manera los factores del contexto se dan en dos ámbitos:

El ámbito del hogar, el barrio y el de la institución educativa, en referencia a las relaciones interpersonales que el niño/a establezca, que se refleja en el clima social en el que se desenvuelve.

- Caracterización del hogar y el barrio en el marco de los conflictos y la violencia escolar. (Bolívar y Balaguer (2007) en sus estudios demuestran que la violencia en el hogar y la violencia social es parte de un todo integral, que se entretajan y se refuerzan recíprocamente. Se sabe que la violencia es una conducta ante todo aprendida y la primera oportunidad para aprender a comportarse violentamente ocurre al interior del hogar, mirando a los padres, hermanos u otros modelos. De igual manera, los niños al verse implicados en la violencia que se da en los hogares con sus múltiples manifestaciones, escenas de violencia y poco dialogo; hace que los niño/as se

constituyan en víctimas indiferentes, ya que ante el poder y sumisión de los mayores no puede reaccionar.

Sin duda es necesario educar a las familias en: La formación para el ejercicio de la ciudadanía, como proceso pedagógico, demanda enseñar las competencias necesarias para consolidar una comunidad democrática, y estructurar los procesos educativos con acciones que permitan la participación activa en la resolución de problemas cotidianos, la construcción de las normas y la resolución pacífica de los conflictos. (p. 62).

La noción de ciudadanía surge de la idea fundamental que supone característico de las personas vivir en sociedad, lo que ubica a las relaciones interpersonales en una necesidad para sobrevivir y darle sentido a la existencia. Este aprendizaje debe suceder de tal manera que facilite al niño/a practicar su ciudadanía, es decir, “debe permitir el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos, y participar activa y responsablemente en decisiones colectivas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.10).

Chaux *et al* (2013) muestra una serie de consideraciones planteados a nivel internacional que han encontrado que la violencia al interior de los hogares es mayor en las sociedades que presentan grandes desigualdades sociales y económicas. La pobreza y la baja calidad de vida familiar, se constituyen en agentes para el estrés, la frustración y la desintegración familiar, problemas todos ellos vinculados a conductas agresivas en niños/as y adolescentes.

- Caracterización de la institución educativa, la escuela de después de la familia uno de los contextos de convivencia más importante para los niños/as y adolescentes y es el escenario donde más reciben influencia de ellos. En referencia, a las interrelaciones particulares que se producen en la institución, las de mayor importancia son las que los estudiantes establecen entre sí (Ortega, 2007).

El niño/a presenta una fuerte predisposición a relacionarse como grupo de iguales y la institución mejora su identidad social de grupo, dado que se busca al interior del sistema educativo que el estudiante no sea visto de manera individual sino como un integrante más de un grupo, favoreciendo la percepción de similitud o uniformidad. En este sentido, el contexto escolar se configura en un ambiente de negociación de valores, sistemas de creencias, reglas y hábitos de convivencia; crea condiciones para el desarrollo o inhibición de habilidades, fomenta estilos competitivos o solidarios, promueve expectativas positivas o negativas, crea ambientes protectores o precipita situaciones de riesgo (Aron y Milicic, 1999).

La escuela es para Valenzuela y Onetto (1983) un espacio predilecto, no solo para el aprendizaje formal de variados contenidos académicos, también es un escenario para el aprendizaje y la práctica de la convivencia social, tanto entre compañeros/as como con las personas adultas en un contexto determinado, diferente a otros como la familia o el barrio.

De otra parte la convivencia en el entorno escolar se refiere a la habilidad para entablar relaciones cordiales, con empatía que permita conseguir un clima de convivencia positiva; esto constituye una meta de la educación, en nada comparada con la sensación de reducción de

conflictos. Lo antes expuesto exige contar con unas normas o un marco de relaciones personales claro y participativo, conferir la importancia que le corresponde al desarrollo de las capacidades personales, sociales, morales, emocionales y trabajar en colaboración con las familias (Valenzuela y Onetto, 1983).

4.2.13. Conductas que afectan la convivencia escolar.

Desde una mirada institucional Díaz (2003) categoriza las conductas desde los siguientes parámetros: Un primer grupo que son conductas o comportamientos que no son precisamente actos de violencia y que se pueden clasificar como conflictos y que son predecesores de maltrato, abuso, acoso etc.

- Disrupción en el aula.
- Indisciplina o trasgresión a las normas establecidas.

La conducta disruptiva es habitualmente la alteración más evidenciada por los docentes, se relaciona con aquellas circunstancias de aula en las que los niños/as, dificultan con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, forzando a utilizar cada vez más tiempo en poner orden. Este tipo de comportamientos no permite ni enseñar al docente, ni a los estudiantes aprender, siendo en muchas oportunidades motivo de alteración para el grupo que inicialmente estaba tranquilo.

De otra parte la indisciplina escolar tienen que ver con la dificultad para adoptar las normas de convivencia establecidas por la institución escolar, o por normas inapropiadas que dificultan su incorporación. Se circunscriben actos que incentivan la violencia y que rayan en conductas antisociales y delictuosas como los robos y vandalismo contra los bienes de la institución, maltrato o violencia interpersonal (ofensas y golpes en el colegio), ya sean esporádicas o repetidas, armas en el colegio, episodios de tipo sexual en el colegio, presencia de pandillas, alcohol y drogas (Díaz, 2003).

4.2.14. Los valores en relación con las normas de convivencia

Para Lederach (2000) la existencia de valores es una de las cualidades que a lo largo de la historia ha definido a una comunidad en un contexto determinado. En la actualidad, el entorno familiar, local, nacional y mundial, no son escenarios propicios para inducir al acatamientos de normas, convivencia fraterna, ni de modos eficaces y validos de resolución de conflictos. Al contrario, su influjo es más bien de retraimiento, individualismo, violencia e imposición. Estos efectos son contrarios a los requerimientos de la convivencia escolar y de los principios sustentadores de la sana convivencia.

Los niños/as observan la dualidad entre el discurso y las conductas como una expresión de hipocresía social o familiar, por lo que no fraternaliza con los valores positivos sino que se aparta a una especie de relativismo intensamente negativo para su formación.

Dadas las condiciones que anteceden las normas no deben ser consideradas un medio de control para los niños/as o como una estrategia para que obedezcan a los adultos, deben ser vistas como un medio que les ayuda a integrarse a la sociedad, en este sentido resulta conveniente mostrarles modelos de conductas socialmente admitidas y, por consiguiente, también las que no lo son.

En este orden de ideas la institución educativa José María Córdoba ha plasmado en su manual de convivencia, postulados como: “La formación integral del niño/a implica el conocer el contexto, adquirir capacidad de transformarlo, saber ser y saber convivir pacíficamente”, lo que implica no solo establecer un código que permita actuar en coherencia con la constitución política de Colombia, la normatividad vigente y el proyecto educativo institucional; sino como su palabra lo dice un manual que oriente la formación del niño/a en el hombre/mujer que requiere el siglo XXI, fundamentado en excelentes relaciones de interdependencia.

Chaux et al, (2013) considera que el manual de convivencia puede concebirse como una herramienta en la que se establecen los acuerdos de la comunidad educativa para propiciar y conseguir la expresión de la fraternidad en la vida diaria en la institución educativa. A este respecto, se recomienda definir unas expectativas en relación a la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para transformar los conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos.

Chaux et al, (2013) propone considerar en el manual de convivencia los siguientes aspectos con el fin de conseguir la convivencia pacífica.

- La disciplina inductiva obligada, razonada, con diálogo y consenso para una autodisciplina y autocontrol, (el valor de la disciplina personal).
- El control emocional: saludo afectivo y fraternal, (hábitos y valores)
- El sentido de pertenencia: al inicio de cualquier actividad, motivar, para lograr interés, atención, compromiso y mentalidad futurista (el para qué y el por qué).
- El uso adecuado del tiempo libre.
- La confianza y la credibilidad: “escuchar al otro con respeto para comprender”
- La comunicación: dialogar siempre para reflexionar, concertar acuerdos, tomar decisiones, asumirlas e implementarlas
- La transformación de conflictos: mediación entre pares. Intervenir para ayudar con razonamientos que faciliten el crecimiento personal, brindando un tratamiento más racional y por lo tanto más humano
- El debido proceso como instrumento para todo tipo de actuación.

4.2.15. Manejo pedagógico de los conflictos.

La vida escolar del niño/a se constituye en un marco de referencia en el que predominan dos normas básicas, aunque no siempre definidas en las instituciones educativas: el poder y la autoridad del docente (manifiesta en su máxima expresión en el equipo directivo) y el carácter democrático que se revela en la vida diaria de las aulas de clase. En este entramado sistema de relaciones humanas cobran fuerza los cuatro grandes pilares de la educación propuestos por (Delors, 1996), como se muestran en la figura 1.

A continuación, se compendian estos pilares junto con su interrelación como parte de la actividad diaria que desarrolla el niño/a en el contexto educativo:

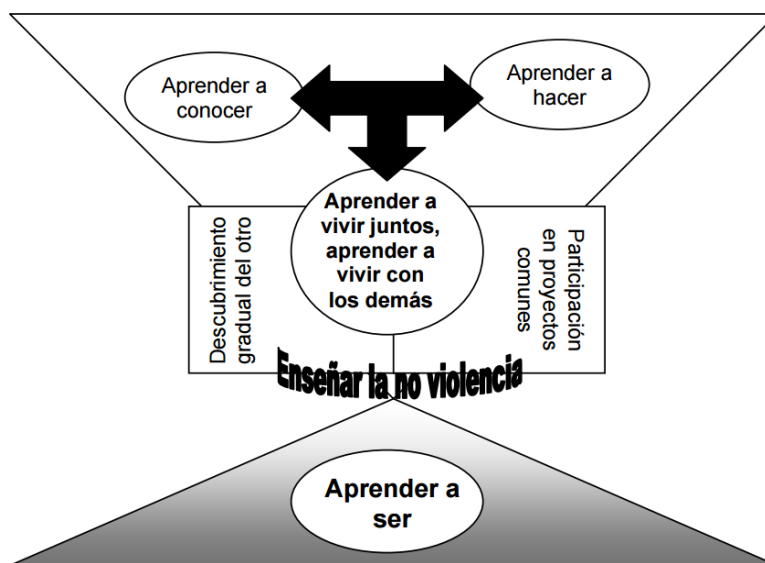


Figura 1. Los cuatro pilares de la educación en la transformación de conflictos. Fuente. Delors (1996).

- Aprender a conocer: Implica obtener las habilidades que permitan al niño/a comprender el mundo que le rodea. Lo anterior supone aprender a aprender, desarrollar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.

- Aprender a hacer: El mismo Delors (1996) señala la existencia de una relación íntima entre el aprender a hacer y aprender a conocer, lo anterior se refiere según el autor a que se debe relacionar lo aprendido en la teoría con la práctica. Por esta razón, existe en la Figura 1 una flecha bidireccional que marca las influencias mutuas. El aprender a hacer es la capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos.

- Aprender a convivir, aprender a vivir en comunidad: Si los anteriores pilares se relaciona más con lo académico o profesional, éste y el siguiente pilar tienen una relación directa con aspectos socio-afectivos. Se busca que el niño/a se desarrolle afectivamente sano para que cuente con herramientas para participar y cooperar con los demás en las distintas actividades, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Según lo expone Delors (1996) es importante enseñar la no violencia en las escuelas y para esto propone que se lleve a cabo dos propuestas: el descubrimiento gradual del yo y del otro y la participación en proyectos comunes. Según lo explica es una tarea ardua a la que poco contribuye el espíritu de competencia que existe en la sociedad.

- Aprender a ser: Este pilar recibe las influencias de los tres pilares anteriores, se integran así cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, etc. Mediante la educación los niños/as deberán poseer un pensamiento autónomo y crítico, así como un juicio propio ante las cosas. Aspectos como la imaginación y la creatividad cobran especial preeminencia en este pilar, cuyo fin último es el desarrollo completo del hombre.

Dado que el conflicto no es necesariamente negativo, el cómo enfrentarlo es lo que puede conducir a la violencia o a la agresión. En la medida en que se utiliza la deliberación y el consenso se puede llegar a soluciones benéficas y evitar altercados ya que también se puede llegar a una confrontación de poderes que se reduzca a la confrontación física y aparezca claramente la violencia en este caso el conflicto deja de ser una oportunidad para la configuración de lo social (Vera, 2012).

Ahora bien, la forma tradicional de entender los conflictos no suele asentarse sobre los pilares que veíamos anteriormente, sino que ha creado una serie de castigos en cadena que finalmente sólo han contribuido a crear una cierta inmunidad en el sujeto. Esta solución al problema no sólo es incapaz de resolverlo, sino que genera en la institución educativa una cierta impotencia para hacer frente a los problemas derivados de la convivencia (Funes, 2000).

Así pues, los conflictos en el aula pueden ser atendidos de manera preventiva o punitiva, dicha resolución puede convertirse en una oportunidad o un riesgo (Moreno y Romero, 2012). La apuesta es por tanto asumir el conflicto como una oportunidad pedagógica de cambio para mejorar y ello solo se logra a partir de la manera cómo se aborden los mismos. Para ello es indispensable contar con estrategias que ayuden a los actores educativos a resolver conflictos de forma pacífica y negociada con lo que se fortalecen los procesos de prevención de la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones (Lucio, 2012).

De otra parte Case y Dalley (2007) explican que cuando un niño/a pinta, dramatiza o dibuja, a partir de una realidad o conflicto que hemos puesto en consideración para analizar, actúa sobre la información que tiene y la está transfiriendo a otro lugar, quiere decir que pasan de un código a otro, y después a otro. En este proceso aceptan el riesgo que supone afrontar y alterar un código para reconstruirlo a través de un segundo código. El objetivo de este proceso de codificación y decodificación de la realidad es que el niño/a pueda captar lo que de ese nuevo código puede nacer, relacionando de nuevo, a través de palabras, dando un sentido a lo creado y recodificando de nuevo el significado de su creación. De modo, que cada transformación sea una especie de generación que se complica internamente y que empuja hacia adelante.

En el taller de terapia artística convergen huellas plásticas y sus alteraciones, afectos y disputas entre formas y colores, gestos o música, los propósitos narrativos y argumentativos, el paso de las imágenes de las palabras al signo gráfico y al revés, las alteraciones que provocan los medios de comunicación, o las diferencias simbólicas y expresivas de género, o raza o clase, todo en un múltiple y fascinante juego con las imágenes que pretenden clarificar las palabras, que a su vez son signos de pensamientos y emociones. Por ello, también se trabaja la flexibilidad intelectual, el razonamiento y la habilidad para resolver problemas, así como la autorregulación verbal, capaces de mejorar las habilidades sociales necesarias para plantear soluciones no-agresivas a los conflictos (Morgan y Bertram, 2007).

Sea cual fuere la actitud y la determinación que se adopte, el resultado final deberá ser una persona formada en el respeto a los demás y en la no violencia "... la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad"(Delors, 1996, p.108).

4.3. Marco legal

4.3.1. Constitución Nacional.

Colombia en atención a las disposiciones internacionales, en la constitución de 1991, se acogieron los lineamientos de la Convención de La ONU del 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño. Asimismo la norma, establece la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social; que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la

tecnología, y a los demás bienes y valores de la cultura. La formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, la protección del ambiente; la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra, el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos y su identidad cultural (Constitución Nacional 1991, p. 14).

4.3.2. Ley General de Educación 115 de 1994.

Es la ley marco del servicio público de la educación, en conformidad con la Constitución Política, en su artículo 67 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal obligatorios en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, que deben ser brindados por las instituciones educativas.

La educación básica primaria tiene por objetivo propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social democrática, participativa y pluralista; la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas. El fomento de la afición por la lectura, la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, la iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad (Ley General de Educación, 1991, p. 21).

4.3.3. Derechos de los niños/as en Colombia.

En la constitución de 1991, se adopta los derechos de los niños promulgados en la convención de la ONU en 1989, les da prioridad sobre los derechos de los demás. También proclama que los niños y niñas son agentes activos a nivel social y político por tanto se hacen determinante la orientación y participación de la infancia de acuerdo con su edad. Para garantizar el cumplimiento de la norma Colombia ha formulado políticas públicas, planes, programas y acciones, que se ejecutaran desde los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la participación del ICBF, Procuraduría General de la Nación, y UNICEF (MEN 2004 c p. 3).

4.3.4. Ley De Infancia y Adolescencia.

Con la ley 12 de 1991, Colombia ratifica la convención sobre los derechos del niño. Esta ley tiene como finalidad asegurar a los niños, niñas y adolescentes un desarrollo pleno y armonioso, para que crezcan en el seno de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; así como la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas.

La sociedad y el Estado son responsables de manera conjunta de la atención, el cuidado y protección de los niños y niñas, del respeto por los derechos en caso de procesos administrativos y judiciales a favor de los menores de edad. También tiene el compromiso de actuar oportunamente para garantizar la protección y el restablecimiento sus derechos (Ley de infancia y adolescencia 2006 p .1).

4.3.5. Políticas Públicas.

La política del gobierno en materia educativa hace referencia a la calidad como propósito nacional y para lograr esta meta se formula la transformación educativa a partir de los factores que inciden en ella y se llevará a cabo a través de la formación de ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y a su vez cumplen los deberes sociales y conviven en paz. Teniendo en cuenta:

“La cobertura, la calidad y la pertinencia. La promoción de la cultura de paz, ciudadanía y familia, que desarrolle la autonomía, la moral y la ética. La inclusión de la población y el respeto a la diversidad La consolidación de la educación inicial” (MEN, 2007, p. 5).

4.3.6. Plan Decenal Educación (PNDE) 2006 – 2016

Es un conjunto de tareas y metas a cumplir en los siguientes 10 años, que tiene como objetivo la transformación en un pacto social por el derecho a la educación, que facilite ejecutar los cambios que la educación requiere a modo de desafíos; “educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía con un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad e inclusión a la diversidad, desarrollo infantil y educación inicial; acceso, permanencia y calidad en educación” (PNDE, 2007, p. 1). Además, señala la importancia de construir reglas del juego, forjar cultura y ética que permitan, mediante el dialogo; la construcción del debate democrático, la tolerancia con el otro y la transformación de conflictos.

4.3.7. Contexto de la institución educativa.

De acuerdo con la Constitución Nacional de 1991, se hace necesario crear un ambiente favorable para el conocimiento, el manejo de la diferencia, la construcción de identidad cultural, desarrollo del potencial y la creatividad de los y las estudiantes como seres humanos, ciudadanos y fuentes de bienestar e invención que posibiliten hacer de sus talentos colectivos la principal herramienta para vivir en el mundo globalizado, donde practiquen una ciudadanía responsable que les permita desenvolverse integralmente para ejercer sus derechos y participar activamente en las transformaciones que les exige el medio en el que interactúan.

4.3.7.1. P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional).

El P.E.I. de la Institución Educativa José María Córdoba, busca promover el encuentro de diferentes percepciones del mundo, interactuar con ellas y propone experiencias para la construcción de conocimiento. En diferentes grados de profundidad aborda la investigación desde las áreas del conocimiento, aborda la tecnología, promueve formación de líderes, la formación artística y humanística en procura del desarrollo de las competencias básicas que buscan la maduración sistemática de los estudiantes.

4.3.7.2. Manual de Convivencia.

Para la institución educativa José María Córdoba el Manual de convivencia es un pacto en el cual se consignan los acuerdos de convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad

educativa, se exponen los principios generales sobre los cuales se establecen las normas y procedimientos a seguir en las diferentes situaciones de convivencia que se presentan en el quehacer cotidiano de la institución (Manual de convivencia Institución Educativa José María Córdoba. 2015, p. 12).

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

El enfoque de este proyecto es cualitativo de tipo descriptivo, considerando que la información proviene de la recolección de datos no generalizados, ni totalmente determinados, por el contrario se trata de conseguir las distintas descripciones correspondientes a las reacciones, actitudes y comportamientos de los niños/as, identificando realidades que surgieron a partir de la realización de talleres de arteterapia. En tal sentido Rodríguez, Gil y García (1999) plantean el hecho de que el enfoque cualitativo tiene como objeto la realidad en su contexto natural, es decir, describir situaciones que suceden, para el caso, la forma como los niños/as abordan las situaciones de convivencia al interior de una institución educativa, al recibir la influencia de una estrategia que permite el manejo de las emociones como lo es el arteterapia.

Hernández, Fernández y Batista (2002) consideran este enfoque como el conjunto de prácticas explicativas de una realidad cambiante que se recopila a través de notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. Se centra en la práctica real, cimentada en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes, que promueven nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, clarifica, construye y descubre. Asimismo se destaca la recolección de datos, las interpretaciones realizadas, para brindar un informe y construir conocimiento.

Se consideró de igual manera el enfoque etnográfico, enmarcado dentro de la metodología cualitativa, ya que el estudio se basó en la recolección de información y descripción

de la realidad observada durante las sesiones, que circunscribe desde la manera en que se observó trabajar a los niño/as, sus expresiones, su entusiasmo y motivación al asistir y aprender más técnicas artísticas, y sobre todo de los cambios que fueron evidentes conforme se avanzó en el número de sesiones. El acercamiento al proceso investigativo desde la etnografía tiene como base lo expuesto por Miguelez (2005) que plantea que el ethnos, la unidad de análisis para el investigador, “puede ser cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (p.2).

Basados en lo anterior, el objetivo de aplicar el enfoque etnográfico se fundamenta en el interés de presentar la nueva realidad que surgió como resultado de la aplicación del arteterapia como herramienta de estudio, por medio de la cual se buscó evidenciar su función y los beneficios que es posible lograr al emplearla en niños/as con dificultades en su convivencia. “Este enfoque, es en esencia holista y molar, es decir, amplio, vasto, que permite ver, describir y comprender las realidades como formas totales, estructuradas y complejas, como fenómenos interconectados que se integran y adquieren sentido por sus relaciones e influencia recíproca” (Miguélez, 2007, p. 189).

Asimismo, la técnica de investigación utilizada como apoyo fue la observación participante, que es considerada por Miguélez (2007) “la técnica clásica primaria y más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información” (p. 88). En este sentido el investigador fue un acompañante durante el proceso creativo de los niños/as y realizó el registro oportuno de los sucesos y datos que surgieron durante este proceso por medio de un diario de campo, y a su vez se registró con el apoyo de fotografías los procesos y resultados de los

ejercicios realizados en cada una de las sesiones, así como la convivencia de los niño/as. Tomando en cuenta que todo detalle y experiencia que surgió durante este proceso se consideró importante.

Toda actitud y conducta del niño/a durante las sesiones fue información básica para comprender y confirmar si el arteterapia estaba cumpliendo con sus funciones y objetivos. Por medio de sus gestos, dibujos, convivencia en grupo y momentos de trabajo individual, se llegaron a las conclusiones y resultados de este proceso, respaldado por medio de las anotaciones y fotografías que registraron sus resultados, creaciones y su convivencia en clase.

5.1.1. Fases de la investigación.

La presente investigación aborda el modelo de investigación propuesto por (Flores y Tobón 2001), que plantea que el proceso investigativo en el ámbito escolar puede ser orientado bajo el esquema (situación problema, teorización y validación), representado en el triángulo STV de la figura 2.

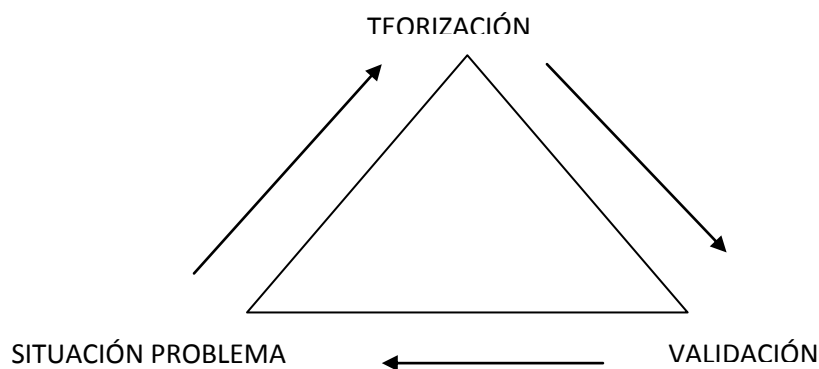


Figura 2. Triángulo STV de la investigación. Fuente. Flórez y Tobón (2011).

5.1.1.1 Fase I Exploración o indagación.

La problemática surge en el contexto escolar de la institución educativa José María Córdoba del Municipio de Durania, en la que se desarrolla el quehacer pedagógico con estudiantes del grado quinto, de básica primaria, donde, se ha podido evidenciar una marcada tendencia en relación con dificultades en la convivencia dentro del contexto escolar, enmarcadas por la agresión física y verbal, el irrespeto por las diferencias y por consiguiente el manejo inadecuado en la resolución de conflictos.

Por lo tanto, a partir del interés de generar nuevas apuestas que visibilicen la formación ciudadana como una posibilidad didáctica pensada desde la integralidad de la persona, que trascienden los aspectos académicos, que permite a los sujetos identificar y aceptar las diferencias como parte activa del convivir y a fin de promover espacios de sana convivencia escolar, se hace necesario, describir las situaciones de convivencia mediadas por conflictos que se presentan en el contexto escolar, definir algunas estrategias didácticas, apoyadas en talleres de arteterapia que permitan la apropiación de competencias para una convivencia pacífica al interior de la institución educativa y evaluar la efectividad del arteterapia en el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos.

Por lo anterior, surgen el siguiente cuestionamiento ¿puede el arteterapia mejorar la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa José María Córdoba del Municipio de Durania?

5.1.1.2 Fase II Teorización.

En este sentido se realiza una mirada a los resultados de diversas investigaciones, con el objeto de entrever aquellas prácticas que fomentan la convivencia escolar y que además suministran información importante en torno a las prácticas educativas que se desarrollan en algunos centros educativos. Por lo tanto, es importante mencionar algunos autores como, Orqueado (2013), que presentó un estudio en relación a las prácticas educativas para la formación de los estudiantes a fin de comprender las prácticas de los maestros y cómo están orientadas a la formación de los estudiantes, en relación con la apropiación de la norma en una institución educativa; de otro lado, Gómez y Rojas (2013), estudiaron las prácticas educativas en relación con la convivencia en un aula del grado séptimo del Colegio Liceo Merani y del grado quinto de la institución José Antonio Galán de la ciudad de Pereira.

Además los autores Beech y Marchesi (2008), realizaron una investigación relacionado con la convivencia escolar en Argentina, a fin de conocer y contrastar aquellos factores que los estudiantes consideran importantes para la convivencia escolar.

Así mismo se hace una mirada al marco teórico en el que están claramente definidos conceptos como: el arteterapia, desde la postura de Araujo y Gabelán (2010), Souas (2005), Callejón y Granados (2003), Kramer (1982), además de Thomsen (2011). El arteterapia desde una perspectiva educativa según Miret y Jové (2011), Domínguez (2006) y Rodríguez (2007). El arte según Bickhart y Benn (2004) y Jung (1963). Las practicas del arteterapia en el contexto educativo según Ramos (2004) y Coll, (2006). Los fines del arteterapia según Dolor (2009). La convivencia escolar según Cuevas, (2006), Jimerson y Fullong, (2006), Ortega y Feria (2009).

5.1.1.3 Fase III Validación.

Según lo expuesto por Flores y Tobón (2001), este momento de la investigación se desarrolló mediante la implementación del diseño metodológico expuesto por los autores (Rodríguez y colaboradores 1996), que contempla la aplicación de las siguientes fases.

5.1.1.3.1 Preparatoria.

Esta fase inicial de la investigación implicó una etapa de diseño y reflexión con el propósito de clarificar y determinar los puntos de interés y las razones por las que se eligió el tema, la búsqueda de la información posible; se realizó el referente teórico – conceptual desde el que parte la investigación, lo cual permitió tomar determinaciones como: marco teórico, cuestiones de investigación, objeto de estudio, método de la investigación, técnicas e instrumentos y análisis de datos.

Se plantearon los objetivos, y a su vez se establecieron las técnicas artísticas que se consideraron, pertinentes y eficaces, para despertar el interés en los estudiantes; al mismo tiempo se planearon las actividades que se desarrollarían en cada sesión, las cuales fueron surgiendo durante el transcurso de los encuentros de acuerdo a las respuestas e inquietudes observadas en y de los estudiantes, en relación con los ejercicios y técnicas proporcionadas.

5.1.1.3.2 Trabajo de campo.

Se fundamentó en la aproximación a las dinámicas propias de la escuela que para el caso es el contexto educativo de los niños/as de grado quinto de la Institución Educativa José María Córdoba, en 2 (dos) momentos.

En un primer momento, el investigador buscó conocer de primera mano los elementos que pueden estar generando situaciones que deterioran la convivencia escolar, así como, identificar aspectos que pueden ser potenciados a través del arteterapia. En este propósito, se consideraron los docentes y padres de familia como las fuentes más idóneas para recolectar la información, debido a que, ellos son los que permanecen la mayor parte del tiempo con los niños/as; de igual manera son los testigos presenciales de sus conductas y también actores en relación con la convivencia.

Se consideró la entrevista semi-estructurada como la táctica más idónea para recolectar la información en atención a Lucca y Berrios (2003) quienes la exponen como un mecanismo eficaz de entender el comportamiento complejo de los miembros de una sociedad sin imponer a priori ninguna categorización que pueda limitar el campo de investigación. En consecuencia, se diseñaron dos entrevistas, la primera dirigida a los docentes que buscaba conocer; la percepción de los mismos en relación a la convivencia escolar, que conductas observan en los niños/as tanto positivas como negativas, los escenarios, momentos y detonantes de mala conducta en los niños/as, las estrategias implementadas por la institución y por el mismo docente para la resolución de conflictos, el reconocimiento de estados emocionales ligados a las expresiones

artísticas y sus opiniones en relación al arteterapia y su implementación en resolución de conflictos.

La segunda entrevista dirigida a los padres de familia buscaba indagar en aspectos como; las cualidades artísticas de los niño/as, la frecuencia con que se realiza actividades artísticas, las emociones y comportamientos en relación con dichas actividades, las relaciones del niño con sus compañeros, las observaciones tanto positivas como negativas del comportamiento del niño/a, los detonantes de buen y mal comportamiento en el niño/a, las medidas correctivas de mal comportamiento y la reacción del niño/a ante los conflictos familiares.

En un segundo momento, se diseñaron y aplicaron 9 (nueve) talleres estructurados en tres etapas; la primera de organización de los niños/as, entrega de los materiales y presentación de instrucciones, la segunda etapa fue de desarrollo y acompañamiento de la actividad y una tercera etapa de exposición y socialización de los productos.

En relación a los temas trabajados a través de los talleres se abordaron los siguientes:

Taller No 1. El autorretrato; con esta actividad se buscaba la reflexión del niño/a sobre sí mismo, para posteriormente acentuar distintos aspectos de dicha mirada en cada sesión, y conducirlo progresivamente hacia una puesta en común sobre el diálogo “el grupo y yo”. El trabajo con la imagen reflejada en un espejo motiva mucho a los niños/as, inspira mucha curiosidad, ya que les devuelve una imagen que contiene también algo de espectador externo de sí mismo.

Taller No 2. Mi cuento en imágenes; buscaba que el niño/a asociara el lenguaje simbólico de los medios artísticos para expresar con imágenes aspectos de su interior. Mediante imágenes se jugó con una narración en la que parte es descifrada por el niño/a, empleando un código propio, y por los otros, los compañeritos, a fin de pasar de un lenguaje no verbal al verbal o escrito.

Taller No 3. Mandalas individuales Un mandala es, básicamente, una obra dentro de un círculo. El centro del círculo se encuentra señalado y a partir de él surgen figuras, que presentan simetría cuádruple. Las figuras pueden ser concretas o abstractas y siempre presentan un contenido simbólico. A través del trabajo con los mandalas se buscaba que los niños/as tuvieran acceso a sus múltiples beneficios, tanto si lo colorean, o si, simplemente lo contemplan, como la estimulación de la capacidad de elección, creatividad, imaginación y expresión de pensamientos y sentimientos; además potenciar las funciones mentales: concentración, percepción y coordinación visomotora (Küstenmacher, 2010).

Taller No 4. Te encargo mi retrato, buscaba indagar y tener en cuenta lo que no es visible dentro de cada uno, pero que también forma parte de nuestra persona en lo más íntimo de nuestra identidad, en este caso, la imagen física es reflejada por otro compañero, en un retrato en el que plasma aspectos de cómo digo que soy y lo que me gusta, al que le narramos verbalmente nuestros gustos, deseos, etc. Es una realización con reciprocidad, tras el trabajo verbal inicial por parejas. Tras la realización plástica, de nuevo se recurre a la exposición verbal, pero ya cada niño/a muestra su dibujo y explica al grupo el contenido del retrato del compañero.

Taller 5 Puntillismo, dado que la mayoría de los niños no están en cercanía permanente con técnicas como la pintura se recurrió a utilizar el puntillismo, que es una técnica pictórica en la que para conformar una imagen, se emplean elementos pequeños y toques de color que se unen y se complementan en un todo, mediante su uso a los niños/as le resulta más fácil reproducir e interpretar una obra. Para este ejercicio los niños/as realizaron un dibujo libre de su entorno.

Taller No 6 Mandala grupal; a fin de generar dinámicas de trabajo en grupo se consideró como estrategia el coloreado de un mandala en tamaño grande en grupos de cuatro estudiantes. El propósito fue crear un grupo heterogéneo con niños/as que de manera constante no se relacionan. Cada uno de ellos hace una parte del mandala para lo que tienen que ponerse de acuerdo con la forma y los colores por lo que necesitan comunicarse entre sí. Este mandala grupal se expuso en la cartelera del salón.

Taller No 7 Origami; En esta práctica se trabajó la tridimensionalidad creando figuras con el papel, conduciendo a los niños/as a una actividad de concentración. En tal sentido se siguieron 2 estrategias diferentes; la primera consistió en que el docente daba las instrucciones de los pasos a seguir con el fin de fortalecer la escucha activa, en la segunda estrategia, las instrucciones vienen dadas en un diagrama que muestra el paso a paso de la elaboración de la figura, en este caso la atención y la concentración son fundamentales al igual que la imaginación y creatividad, ya que no en todas las ocasiones terminará de dar un resultado estándar. En tal

caso que recalcó que cada uno de los caminos tomados es un éxito, a fin reforzar la autoestima de los niños/as.

Taller No 8 Modelado en plastilina; en esta actividad se trabajó las obras de pintores a través de la plastilina. Este taller nos permitió que los niños conocieran algunos de los principales artistas que han existido, y a través de ellos la realización de sus propias obras. En este caso el elegido ha sido Picasso, ya que la interpretación del cubismo permite a los niños/as una mayor imaginación y creatividad a la hora de realizar sus obras. La abstracción de formas y la forma que tiene de plasmar sus obras abre al niño/a un campo mayor de posibilidades al hacer su trabajo.

Taller No 9 Collage; a través de esta actividad brindo un espacio importante para los niños/as, ya que con el uso de materiales sencillos como cartulina de colores, papel, tijeras y pegamento se buscaba que elaboraran un detalle para ser regalado a sus mamás. Los niños/as plasmaron la huella de su mano a modo de árbol y lo adornaron con corazones a modo de hojas y mensajes de afecto hacia su mamá.

Con el collage se trabaja coordinación ojo mano, manipulación, dominancia cerebro lateralidad, interrelación interhemisférica manual, estimulación creativa. Comprende el desarrollo de operaciones como: percibir, seleccionar, clasificar, recortar, pegar, etc. (Lobato, M., Martínez, M. y Molinos, I. 2003)

Con el fin de brindar solidez a la investigación, se manejaron para el análisis y recolección de los datos diferentes medios que se consideraron los más adecuados como pruebas

de validez y transparencia durante la realización del estudio. Como se expone en el libro Metodología de la Investigación de Sampieri (1991) para llevar a cabo el acopio de los datos el investigador se vuelve un instrumento, un observador que como herramienta diligencia registros, anotaciones, aplica encuestas, toma fotografías y ordena todo esta información, en este caso, en un diario de campo organizado que se constituye en el más importante material de análisis.

El investigador se constituyó en parte del proceso creativo de los niños/as por medio de la participación activa, ya que interactuó en cada una de las sesiones pero no restringió ni intervino en la ejecución de los ejercicios que estipuló a los niños/as, es así que asumió los roles de espectador, guía y acompañante durante el proceso arteterapéutico. Para el análisis de lo ocurrido durante las sesiones se estableció una recolección de datos por medio de distintas fuentes específicas, que según el investigador y el tipo de metodología indicada eran las más adecuadas, como fueron anotaciones en un diario de campo, registro de fotografías en cada taller.

En una última fase de la investigación se llevó a cabo una organización y clasificación de todos los datos acopiados, considerando que todo este material se convirtió al final del estudio en información útil, “con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas del investigador y generar conocimiento” (Sampieri, Collado y Lucio, 1991). Al generar un espacio para los niños/as donde se expresaban libremente este se convirtió en un ambiente cotidiano donde expresaron lo que sentían, como pensaban e interactuaron, mientras el investigador fue el medio para recolectar los testimonios, ya que era quien observaba, entrevistaba, revisaba datos, daba instrucciones durante las sesiones y finalmente recopilaba la información.

5.1.1.3.3 Analítica.

En esta etapa, de la investigación la información recopilada en la entrevista y en el diario de campo se analiza cualitativamente. En ambos caso se realiza la transcripción de la información y a partir de esta etapa se realiza el análisis del contenido con base en las categorías establecidas previamente.

En tal sentido, para los análisis cualitativos de los instrumentos se siguieron las siguientes pautas:

En referencia a la entrevista se efectúa el análisis del contenido de las entrevistas realizadas a docentes y padres de familia en base a las ideas, conceptos, que forman parte de las categorías de análisis del estudio del arteterapia y su relación con la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

El análisis de los diarios de campo se realizó teniendo en cuenta dos momentos; el primer análisis se realizaba una vez se había registrado en el diario de campo la información obtenida a través de la observación participante y se centraba en identificar los comportamientos presentados por el niño/a y su posible relación con la técnica propuesta en relación al arteterapia. En un segundo momento se realizó un análisis general de los cambios forjados por los talleres y su impacto en la convivencia escolar de los niños/as del grado quinto.

Es de considerar que el proceso de tratamiento de los datos siguió las siguientes etapas:

a. Reducción de los datos: en esta etapa se realizó el proceso de selección, simplificación, abstracción y transformación de los datos consignados a través de las entrevistas y el diario de campo. Lo anterior implicó la organización de la información para ser analizada a través de dos métodos:

- El método deductivo mediante el cual los datos se analizaron a partir de las categorías y variables establecidas para la investigación.

- El método inductivo mediante el cual los datos se analizaron en busca de patrones, conceptos dentro y fuera de las categorías y que pudieran aportar información relevante para apoyar los contenidos propuestos al interior de las categorías.

Los datos obtenidos a través de la aplicación de cada método son discutidos y contrastados con las tesis presentadas por los autores referenciados en la investigación.

b. Triangulación: A partir de los datos analizados y discutidos por separado, se realiza la triangulación de los mismos. En esta etapa se validó, complementó y enriqueció la información derivada de la aplicación de diferentes instrumentos para la recolección de los datos.

5.1.1.3.4 Informativa.

Es la presentación y difusión de los datos, para socializarlos, se realizó el presente informe de investigación y se presentó a los participantes para verificar las conclusiones.

5.2. Población

La población que asiste a la Institución Educativa José María Córdoba está conformada por 571 estudiantes entre los 5 y los 20 años, en jornada única distribuidos en 26 aulas con un promedio de 25 estudiantes por grupo.

Los estudiantes que acuden a las diferentes actividades académicas de la institución, pertenecen a los estratos socio-económicos 1,2 del Sisben; también hay un número de 15 educandos que son parte de la población desplazada, cerca del 25% de los estudiantes viven en el sector rural el restante en el sector urbano.

La población con la cual se trabajó pertenece a la Sede principal primaria de la Institución Educativa José María Córdoba, que cuenta con 176 estudiantes, distribuidos en seis grupos, preescolar (26), primero (32) segundo (37), tercero (35) cuarto (46) quinto (44), con su respectivo docente para cada uno.

5.3. Muestra

El grupo base de estudio es el de grado quinto que cuenta con (22) estudiantes con edades entre los 10 y 14 años, se han venido caracterizando por presentar conductas agresivas durante las clases o en las horas de descanso, siendo considerado, por los docentes, el año inmediatamente anterior el grupo más indisciplinado y con el mayor número de estudiantes reportados en coordinación por conductas como tomar objetos del compañero, empujones,

peleas, palabras soeces que emplean sin conocer su significado y que a pesar de realizar charlas con ellos, repiten estas conductas con gran frecuencia.

5.4. Variables y categorías

Tabla 3: *Variables y categorías*

CATEGORIA	DESCRPCION	Microcategorías	
ARTETERAPIA	Callejón y Granados (2003) lo definen como “técnica interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo o los productos de estos, como recurso de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica” (p.131).	Técnicas artísticas	Coloreado Pintura Recorte y pegado Plegado Collage Dibujo
		Materiales	Colores Marcadores Pinturas Lápices Pinceles Plastilina Cartulinas Papel ceda Papel silueta Crayolas
		El ambiente físico	Salón de clase Patio de recreo Biblioteca
		Interrelación	Solidaridad Compañerismo Trabajo en grupo Aceptación
		Expresión no verbal	Emociones Ideas Sueños Frustraciones Pensamientos Sensaciones
		Expresión verbal	Expresiones positivas Expresiones negativas
CONVIVENCIA ESCOLAR	Carretero (2008) entiende la convivencia escolar como el proceso mediante el cual los	Percepción	Buena Regular Mala

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás a través de una especial relación socio afectiva y comunicativa con miras a construir espacios de confianza y consenso.	Conductas negativas	Provocación Agresión Desobediencia Vandalismo Robo Conducta desafiante Intimidación Impulsividad Palabras y señas vulgares Rechazo Sobrenombres Pataletas
		Conductas Positivas	Saludo Amistoso Ofrecer disculpas Escucha Diálogo Acuerdo Cooperación Manejo de la ira Mediación Solidaridad
		Valores prosociales	Solidaridad Respeto Tolerancia Trabajo en equipo
	“Un sistema integral e integrador de conocimientos, técnicas y habilidades orientadas al conocimiento de los conflictos, sus posibles causas y maneras de facilitar su solución pacífica y no violenta” (Vinyamata 2001. p.129).	Estrategias	Suficientes Eficientes Pertinentes
		Intervención docente	Llamados de atención Aplicación del manual de convivencia
		Solución de los conflictos	Diálogo Mediación
		Receptibilidad: a la solución de conflicto.	Acatamiento Mejoramiento de la conducta

5.5. Instrumentos de recolección de la información

Para lograr conseguir la información necesaria, tanto de los estudiantes, padres de familia, como docentes se aplicaron los siguientes instrumentos.

5.5.1. Entrevista semiestructurada

Según lo expuesto por Flick (2004) en el ámbito de la investigación cualitativa la entrevista semiestructurada ofrece la ventaja de permitir a los sujetos entrevistados expresar sus puntos de vista en un escenario de entrevista diseñada de manera relativamente abierta lo que no existe en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

Por lo anterior la implementación de este método específico en el estudio se pensó por la necesidad de recolectar información enfocada en los docentes y padres de familia. Es decir, estas entrevistas fueron aplicadas con el fin de conocer el estado inicial de la convivencia escolar y dilucidar elementos que pueden incidir en el deterioro de la misma, de igual manera servir de referente para identificar mejor los cambios que fueron notorios en los participantes, recolectando esta información directamente con sus docentes.

La entrevista desarrollada en el estudio se corresponde con un modelo de tipo cualitativa semiestructurada, en este caso el investigador guió la conversación con base en un protocolo previamente diseñado, aunque manteniendo un criterio de flexibilidad según la exposición del entrevistado. La entrevista se realizó en la etapa inicial del registro de datos con el fin de que los

participantes no fueran influidos por los temas o las preguntas que la componían. Se utilizó como técnica de apoyo la grabación digital de audio en un tiempo total de 6 horas y un tiempo aproximado de 30 minutos por persona. (Ver anexo 1)

5.5.2. Diario de Campo

Para la recopilación pormenorizada de los testimonios relevantes que surgieron durante la investigación se llevó un registro por medio de un diario de campo con fechas, comentarios y detalles de lo que acontecía durante cada sesión con cada uno de los niños/as.

El objetivo principal de llevar una bitácora mediante el diario de campo fue manejar de manera adecuada una amplia cantidad de datos, tener el control y organización de todo lo sucedido, ya que el tiempo total de la investigación fue limitado, debido a las dinámicas propias de la institución, se registró todo suceso, con la intención de que no se perdieran datos importantes en el trayecto, para una mayor descripción, clasificación, reflexión y manejo de los datos obtenidos, ya que de cierto modo el diario de campo se vuelve un instrumento de validez incomparable e invaluable sobre la confiabilidad del análisis, es así que se vuelve una herramienta indispensable para la investigación cualitativa.

Según Sampieri, Collado y Lucio (1991), un diario de campo debe escribirse en cada sesión del taller y el investigador es el único responsable de este registro, es decir que es quien decide qué método utilizar para llenarlo, de modo que sea más fácil para que fluyan libremente

las ideas por medio de anotaciones, frases, diagramas y reflexiones, ya que esto permite que se refleje lo que realmente se vivió durante el proceso de recolección de datos de la investigación.

Es así como durante la investigación se obtuvo una significativa cantidad de datos útiles ya que fue ordenado de manera cronológica, donde se registró todo tipo de notas, documentos y observaciones que se vaciaron en un diario de campo, con la intención de lograr describir cada proceso y actividad realizada por los niños/as con el objetivo de validar el estudio. (Ver anexo 3)

La función de cada una de las partes del diario de campo es:

- Fecha: hace referencia al día de la aplicación del taller.
- Grupo observado: indica la población con la que se está desarrollando el taller propuesto.
- Lugar de observación: lugar físico que se usó en la aplicación del taller.
- Tiempo de observación: es la cantidad de tiempo que se empleó desde el inicio hasta el final de la actividad propuesta.
- Descripción del grupo y del contexto: se describe el grupo de niños que asisten al taller, junto a una breve descripción de aspectos relacionados con la institución educativa y el municipio.
- Hechos observados: se describen las situaciones presentadas con base en la pregunta orientadora de la guía de observación.
- Reflexión y análisis: consideraciones del investigador en relación a la información recolectada

6. Análisis de la información

6.1. Entrevista a docentes.

Tabla 4: Docentes

No	Formación académica	Grupo a cargo	Especialidad	Docente primaria/secundaría
D1	Normalista superior	Primero A	Básica primaria	Primaria
D2	Normalista superior	Tercero A	Básica primaria	Primaria
D3	Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales	Cuarto A	Básica primaria	Primaria
D4	Licenciatura en educación básica primaria	Segundo B	Básica primaria	Primaria
D5	Magister en Educación	Programa Todos a Aprender PTA	Básica Primaria	Primaria
D6	Licenciado en educación básica primaria	Segundo A	Básica primaria	Primaria
D7	Ingeniero de Sistemas	Once B	Informática	Secundaría
D8	Licenciada de pedagogía infantil	Preescolar A	Básica Primaria	Preescolar
D9	Licenciada en psicopedagogía	Quinto A	Básica Primaria	Primaria
D10	Licenciado en lenguas extranjeras	N.A.	Inglés	Secundaría
D11	Licenciada en Mat.	Sexto A	Matemáticas	Secundaría

D12	Licenciado en Educación Física	Cuarto B	Educación Física	Primaria
-----	-----------------------------------	----------	---------------------	----------

1. *Categoría:* Convivencia escolar de la institución, definida como la percepción que se tiene de la calidad de las relaciones existentes entre los miembros de la comunidad educativa.

(D 1) La califica como “regular, *debido a que el comportamiento de los estudiantes no es el adecuado*”

(D 2) considera que es “buena, *ya que la mayoría de los niños y docentes tienen un buen trato*”

(D 3) piensa que es “regular, *debido a que se presenta indisciplina, agresividad y desorden*”

(D 4) estima que es “buena, *ya que en su gran mayoría los estudiantes respetan a los docentes*”

(D 5) la considera “regular, *en vista de que se presentan dificultades de disciplina y las soluciones planteadas no son suficientes*”

(D 6) piensa que es “regular, *puesto que falta comunicación*”

(D 7) la califica como “buena, *ya que se presenta indisciplina pero controlable*”

(D 8) considera que es “regular, *a causa de que hay niños que no respetan, falta disciplina y tolerancia*”

(D 9) estima que es “regular, *debido a que hace falta integración, falta dialogo y la convivencia se ha deteriorado*”

(D10) Piensa que la convivencia escolar “*está en un nivel de regular, existe un ambiente escolar cada vez más deteriorado*”

(D11) Considera que la convivencia escolar *“es mala. Ya que existe agresividad estudiante-estudiantes y en contadas ocasiones estudiante- docentes”*

(D12) Califica la convivencia escolar como *“mala. No hay una buena comunicación”*.

Según las respuestas dadas por los docentes, en relación a la convivencia escolar la gran mayoría la califica como regular debido a consideran que se están presentando situaciones que tienen que ver con el deterioro de los valores de coexistencia en los estudiantes, se puede inferir la gran preocupación de los docentes por el irrespeto que se presenta por parte de los estudiantes; además se considera que las normas estipuladas en el manual de convivencia no son capaces de mantener un ambiente de sana convivencia dentro del contexto escolar.

La pérdida de los canales de comunicación fue identificada por algunos docentes como una de las principales causas del deterioro de la calidad del ambiente escolar. Es probable que no se estén identificando condiciones emocionales en los estudiantes que permanecen sutiles y se manifiestan en conductas agresivas, al no brindársele canales de expresión adecuados.

Son variados los testimonios presentados, en ellos salen a relucir que la mayoría de los estudiantes mantienen un buen comportamiento, pero se manifiesta que existen algunos estudiantes que pueden estar presentando problemas relacionados con la generación de conflictos que la institución educativa, a través de sus estrategias, no ha podido manejar de manera adecuada y que son visibles en la comunidad educativa.

Queda claro por lo anterior es que en la institución educativa José María Córdoba se presentan situaciones de indisciplina de los estudiantes que se encuentran deteriorando la convivencia escolar y que parte de esto se debe a la pérdida de valores como el respeto y al

deterioro de canales de comunicación y que los mecanismos propuestos al interior del manual de convivencia resultan insuficientes para manejar y corregir este tipo de problemas comportamentales.

2. *Categoría:* Conductas negativas que presentan los niños/as al interior del aula; considerados como los comportamientos que generan un deterioro en la convivencia escolar en especial entre estudiantes.

(D 1) Este docente identificó las siguientes conductas: *“desobediencia, robo, palabras y señas vulgares, rechazo y pataletas. Con una intensidad y frecuencia de leve y esporádicamente”*.

(D 2) Relaciona la existencia de conductas como: *“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, impulsividad, palabras y señas vulgares, sobrenombres y pataletas, poco frecuente”*.

(D 3) Ha observado que se presenta: *“agresión, desobediencia, impulsividad, palabras y señas vulgares y rechazo, en algunas ocasiones”*.

(D 4) Manifiesta que entre los estudiantes se presenta: *“agresión, desobediencia, impulsividad y pataletas. Considera que son muy esporádicas y los niños las practican como en juego y no afecta su relación a largo plazo”*.

(D 5) Ha observado entre sus estudiantes: *“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, impulsividad, palabras y señas vulgares, rechazo y sobrenombres. Piensa que son conductas que se presentan frecuentemente, que se viven a diario”*.

(D 6) Identifica conductas como: *“desobediencia, palabras y señas vulgares y sobrenombres. Considera que la desobediencia y las señas y palabras vulgares son muy frecuentes”*.

(D 7) Ha notado en el comportamiento de los estudiantes la proliferación de conductas como: *“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, palabras y señas vulgares, sobrenombres y pataletas. Ha notado que es muy común las señas y palabras vulgares”*

(D 8) Se presentan al interior del aula: *“provocación, desobediencia y conducta desafiante. Manifiesta que son conductas constantes en unos pocos estudiantes en especial dos”*

(D 9) Ha observado entre sus estudiantes: *“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, intimidación, impulsividad, palabras y señas vulgares, rechazo, sobrenombres y pataletas. Son vistas diariamente, se presenta al menos una de estas conductas”*

(D 10) Manifiesta que en el aula de clase es posible observar conductas como *“provocación, desobediencia, conducta desafiante, intimidación, impulsividad, palabras y señas vulgares, rechazo, sobrenombres y pataletas. Es muy común los sobrenombres junto a las palabras y señas vulgares”*

(D 11) Ha observado en el aula comportamientos entre sus estudiantes como: *“agresión, desobediencia, robo, conducta desafiante, intimidación, palabras y señas vulgares, rechazo, sobrenombres. Palabras y señas vulgares junto a los sobrenombres son muy comunes”*

(D 12) Ha visto en el comportamiento de los estudiantes la existencia de conductas como: *“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, intimidación, impulsividad, palabras y señas vulgares, rechazo, sobrenombres y pataletas. Ha notado que es muy común la desobediencia”*

Dentro de las conductas de los niños/as reconocidas como negativas por los docentes se encuentra la desobediencia como la más relevante y la que más incide en el deterioro de la convivencia escolar, debido a que la conducta no se encuentra tipificada dentro del manual de convivencia los docentes no cuentan con estrategias de manejo adecuadas y cada uno implementa la que más le conviene para su manejo. Existe preocupación por el lenguaje manejado por los estudiantes, manifestado en palabras y señas vulgares los cuales son empleados entre pares y en algunas ocasiones hacia sus docentes, los mismos consideran que son aprendidas en los primeros años de vida a través de los medios de comunicación y en la interacción con los adultos para quienes suenan graciosas cuando el niño/a es menor de tres años, después de los 5 años cuando el niño ingresa a la escuela se le enseña que estas palabras no son graciosas y que no las debe pronunciar, pero lo continúa haciéndolo debido a que corregir este tipo de conductas requiere de enseñanza a través del ejemplo de padres y docentes, investigar de donde provienen y definir reglas claras a cerca de decir malas palabras unidas a estrategias pedagógicas de corrección (Rivero, 2009).

Otra conducta que evidencian los docentes con mayor frecuencia entre los estudiantes es el comportamiento agresivo de índole físico entre ellos, representado en empujones, golpes, patadas, pellizcos, jalones de cabello que afectan directamente valores básicos de convivencia, debido a la frecuencia con la que se presentan resulta difícil para los docentes realizar los procedimientos contemplados en el manual de convivencia.

En menor medida los docentes identificaron la conducta desafiante, las pataletas, provocación, y la impulsividad. El caso de las pataletas es un comportamiento que a la edad que

tienen los estudiantes del grado quinto podría indicar una forma del niño/a de comunicar sus inconformidades con el docente y con el entorno que lo rodea.

Es de resaltar que el robo es una conducta que casi nunca se presenta al interior del aula en especial en primaria, solo uno de los docentes entrevistados manifestó la existencia de la conducta. En el caso del vandalismo esta es una conducta que no se registró.

3. *Categoría:* Conductas positivas que presentan los niños al interior del aula, Dentro de este tipo de conductas se consideran los comportamientos que presentan los estudiantes y que generan una mejor convivencia escolar

(D 1) El docente ha relacionado comportamientos entre los niños/as como: *“saludo amistoso, escucha, dialogo, establecer acuerdos, cooperación, manejo de la rabia y solidaridad”*.

(D 2) Reconoce en el aula comportamientos como: *“dialogo y solidaridad”*.

(D 3) Ha observado que se presenta: *“saludo amistoso, ofrecer disculpas, dialogo, establecer acuerdos, cooperación, asumir papel de mediador y solidaridad”*.

(D 4) Manifiesta que entre los estudiantes se presenta: *“saludo amistoso, escucha, cooperación y solidaridad”*.

(D 5) Ha observado entre sus estudiantes: *“saludo amistoso y solidaridad”*.

(D 6) Identificó conductas como: *“saludo amistoso, ofrecer disculpas, escucha, dialogo, cooperación, manejo de la rabia y solidaridad”*.

(D 7) Ha notado en el comportamiento de los estudiantes la presencia de conductas como: *“saludo amistoso, ofrecer disculpas, escucha, dialogo, cooperación, manejo de la rabia y solidaridad”*.

(D 8) Se presentan al interior del aula comportamientos como: *“escucha, dialogo, establecer acuerdos, cooperación y solidaridad”*.

(D 9) Ha observado entre sus estudiantes comportamientos como: *“saludo amistoso, ofrecer disculpas, dialogo, establecer acuerdos, cooperación y solidaridad”*.

(D 10) Ha observado que se presenta: *“dialogo, establecer acuerdos, cooperación y solidaridad”*.

(D 11) *“saludo amistoso, escucha, dialogo, manejo de la rabia y solidaridad”*.

(D 12) *“saludo amistoso, ofrecer disculpas, escucha, dialogo, establecer acuerdos y cooperación”*.

Al estudiar las respuestas dadas por los docentes es posible notar que dentro de los comportamientos positivos identificados al interior del aula entre los niños/as el que predomina es la solidaridad, vista como el apoyo brindado entre los estudiantes de un mismo grupo a un compañero, en diferentes circunstancias. La solidaridad es seguida del saludo amistoso, que es visto como algo natural en los niños/as aunque no observa en la básica primaria la costumbre de dar la mano. También fue identificado el dialogo representado en las conversaciones que mantienen constantemente los niños/as y que fortalecen sus lazos de amistad.

Es de resaltar que uno de las conductas positivas que puede ser considerada de alta estima es la capacidad de asumir el papel de mediador, tan solo uno de los docentes ha manifestado la existencia de esa conducta al interior del aula, lo cual nos podría llevar a inferir la existencia de falencias en la apropiación de competencia en relación a la transformación de conflictos lo que en palabras de Munné y Mac-Cragh (2006) resulta fundamental dado el hecho de que la mediación abre los ojos a una realidad complicada; a comprender que las cosas no son diáfanas ni iguales para todos; a pensar que se pueden cambiar las apreciaciones sin dejar de ser uno mismo y rehacer las expectativas iniciales e individuales por expectativas conjuntas a saber que el conflicto es propio de todos y, por tanto, tiene aspectos positivos y negativos; a creer que las cosas pueden mejorar con la colaboración y a confiar en que ésta tenga un potencial de cambio social.

4. *Categoría:* Momentos de la jornada escolar en que se presentan conflictos entre estudiantes. Considerados como los escenarios diseñados por la institución educativa en el que los estudiantes comparten tiempo y espacio de socialización, mediado o no por actividades pedagógicas planificadas, en los cuales se pueden presentar conflictos entre estudiantes.

(D 1) El docente considera que el momento de la jornada donde más se presentan conflictos entre los niños/as es *“durante el descanso”*.

(D 2) Estima que *“durante el descanso los niños/as pelean más”*

(D 3) Encuentra que *“durante el descanso es frecuente que los problemas de indisciplina”*

(D 4) Juzga los periodos de *“descanso y el final de la jornada escolar como los momentos donde los niño/as casi no trabajan y son más indisciplinados”*.

(D 5) Considera que *“durante las clases los niños son más indisciplinados y tienen más problemas entre ellos”*.

(D 6) Considera que *“durante el descanso, se presentan problemas de convivencia y caídas de los niños/as que son un riesgo”*

(D 7) Expone que *“durante el descanso, los niños no tienen egos o actividades lúdicas por lo que liberan su energía empujándose o peleando entre ellos”*

(D 8) Estima que *“durante el descanso y al finalizar la jornada escolar los niños son más inquietos y problemáticos”*

(D 9) Juzga *“el descanso y al finalizar la jornada escolar como los momentos críticos, debido a que se aumentan los problemas de indisciplina”*

(D 10) Considera que *“al finalizar la jornada, se presenta un aumento considerable de los problemas de convivencia entre los niños/as”*

(D 11) Ha observado que *“en los cambios e clase, en especial al finalizar la jornada se presenta un aumento considerable de los problemas de disciplina de los estudiantes”*

(D 12) Considera que *“durante el descanso los niños son más indisciplinados y tienen más problemas entre ellos”*.

Los docentes entrevistados, frente a los momentos de la jornada escolar en que se presentan conflictos entre los estudiantes, casi en su totalidad manifiestan que durante el

descanso se genera un escenario en que se incrementan los niveles de agresión y peleas. A través de la observación se pudo constatar que en la institución educativa se cuenta con una cancha cubierta donde los estudiantes de básica primaria asisten al recreo, la institución no cuenta con espacios verdes por lo que los estudiantes se encuentran en un espacio cerrado, se evidencio de igual manera que durante el recreo los docentes tienen escasa programación de actividades lúdicas y recreativas, salvo la realización de partidos de microfútbol correspondientes a los juegos interclases y que para el año 2016 fueron cancelados por las directivas de la institución aduciendo dificultades en la disciplina.

Por lo regular en la hora de descanso los niños/as se dedican a correr hasta el cansancio y como es un periodo no dirigido adecuadamente, suelen presentarse brotes de indisciplina durante el mismo, que conlleva fácilmente a encuentros y desacuerdos que generan agresividad entre ellos, los docentes tienden a realizar una supervisión de los niños/as encaminada hacia el cumplimiento de reglas previamente establecidas, en la medida de lo posible propician diálogos con los niños/as cuando aparecen situaciones de agresión o discusión, tratan de mediar o conciliar con ambos niños/as, en caso contrario adoptan la medida de suspenderle el descanso, sentarlos aislados de los demás, o recurren a frases amenazadoras entre la cuales se mencionan: llamar al padre de familia, llevarlos al salón, donde el rector, o donde el coordinador.

Es de resaltar que ninguno de los docentes indico que durante las clases se presentaran conflictos aunque en preguntas anteriores revelan que si existen conductas conflictivas por parte de los estudiantes al interior del aula de clase y de igual manera califican la convivencia escolar como regular, tan solo uno de los docentes de secundaria manifestó debilidad en la convivencia

en los corto periodos de cambio de clase lo que entrega un ambiente en conflicto al docente que recibe el curso para la próxima clase.

Es de anotar que una docente identifico en la básica secundaria el cambio de clase como el momento de la jornada escolar donde más se generan conflictos entre los estudiantes, manifiesta que los conflictos generados en este momento se transfieren a la clase iniciando la misma con dificultades en la convivencia y que muchas veces estos no son atendidos de manera correcta por el docente.

5. *Categoría:* Generadores de conflicto escolar, visto como los factores de índole cognitiva, biológica, familiar, social que inciden en el comportamiento del niño/a

(D 1) Considera que uno de los generadores de conflicto escolar se encuentra en: *“las costumbres que traen de la casa”*

(D 2) Cree que los generadores de conflicto escolar son: *“el juego mal enfocado, no saben perder o ganar. La influencia negativa de otros compañeros”*

(D 3) Piensa que son: *“cosas sencillas, egoísmo, individualismo e irrespeto”*

(D 4) Ha notado que *“las vivencias en la familia, son las que más influyen en la forma en que se comporta el niño/a con sus otros compañeros”*

(D 5) Considera que *“la falta de dialogo y la costumbre de arreglar todo a los golpes”*

(D 6) Cree que el principal motivo generador de conflicto escolar es *“la intolerancia”*

(D 7) Piensa que son el *“abuso de confianza y el vocabulario soez los causantes de muchos de los conflictos que se presentan”*

(D 8) Ha notado que el *“no saber compartir y disgustarse con facilidad lleva a que existan muchos problemas de disciplina”*

(D 9) Atribuye a los *“problemas familiares y en menor medida la diferencia de clases sociales la generación de conflictos”*

(D 10) Piensan que los generadores de conflicto escolar son: *“el uso constante de las malas palabras es lo que más causa que hallan peleas y disgustos”*

(D 11) Considera que los generadores de conflicto escolar se encuentra en: *“la cultura del pueblo, la desintegración y el descuido de la familia”*

(D 12) Cree que los generadores de conflicto escolar son: *“los sobrenombres”*

En su mayoría los docentes relacionan los generadores de conflicto escolar con problemas intrínsecos a la personalidad del niño/a como el egoísmo, el individualismo, la intolerancia el uso de malas palabras y sus valores.

Posteriormente, se encuentran relacionados como generadores de conflicto aspectos referentes a la familia dentro de las cuales los docentes consideran las vivencias, costumbres, los problemas, la desintegración, el descuido. En opinión de Cerezo (2004) los aspectos antes mencionados y que se encuentran relacionados con la calidad del clima socio-familiar, interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas. Los niños y jóvenes agresivos generalmente perciben en su ambiente familiar cierto grado de conflicto. Es factible que los factores que presentan una mayor incidencia en el desarrollo de conductas violentas en los niños/as y jóvenes sean los relativos a las prácticas de crianza infantil, es común pensar que padres agresivos crían hijos agresivos, pero la incidencia de los padres no es tan simples. No es

habitual encontrar padres que educan de manera consciente a sus hijos para ser agresivos e inclusive la mayoría cree que lo están haciendo "bien", "Ligada a los padres existe una variable, considerada fuerte, relacionada con el desarrollo de la conducta agresiva como el uso de castigos. Su incidencia está estrechamente relacionada con el tipo de castigo; en primer lugar destaca el castigo físico, seguido del castigo verbal". (p. 31)

Al respecto De La Torre (2005) señala que el aprendizaje por modelado y por observación como un factor que también precipita la violencia. Afirma que "si un modelo es castigado por su conducta agresiva o violenta, el observador sentirá temor al agredir, aunque haya aprendido correctamente la conducta, pero si el modelo es reforzado por su conducta, el observador considerará apropiado este comportamiento". (p. 12)

De lo expuesto anteriormente se deduce que la misma sociedad propicia y crea las condiciones para la violencia, dentro del estudio uno de los docentes relaciona las costumbres de la comunidad duranense como generadora de conflicto y que para De La Torre (2005) va a encontrar en la escuela el lugar ideal para manifestar las contradicciones y realidades vivenciales en el medio que la circunda. En las actividades cotidianas de la escuela, la violencia estudiantil es un elemento permanente presente, en la medida en que está inscrito en los códigos de formación y de la relación social y es constantemente reforzado por los mismos.

6. *Categoría:* reconocimiento de estado anímico, emociones en relación a expresiones artísticas, entendido como la percepción del docente en relación a la identificación de manifestaciones emocionales de los estudiantes.

- (D 1) *“Si reconoce, algunas veces en la grafología y el empeño que se pone en los trabajos”*
- (D 2) *“Si identifica, en los colores y en la letra”*
- (D 3) *“Si ha observado, que de muchas maneras los niños/as manifiestan sus sentimientos”*
- (D 4) *“Si reconoce, en algunos dibujos que son expresivos”*
- (D 5) *“Si identifica, mediante el uso de los mandala”*
- (D 6) *“Si, observando los dibujos”*
- (D 7) *“No, ya que el área no requiere hacer uso del arte”*
- (D 8) *“No tengo la capacidad. Un psicólogo me enseñó que cuando un niño coloreaba con frecuencia con el color negro esto denotaba agresividad”*
- (D 8) *“Si, en algunas expresiones como la forma del rayado, pero me resulta más notorio a través de la forma de comportarse y tratar sus libros y cuadernos”*
- (D 10) *“Si, se aíslan, tengo el caso de un niño de séptimo que hace dibujos cuando tiene inconvenientes en la clase”*
- (D 11) *“No, sé que tienen mucho talento, he notado que cuando tienen el estado anímico bajo no hacen nada”*
- (D 12) *“Si, por el comportamiento en la cancha, al momento de jugar y compartir con sus compañeros”*

En relación a si las expresiones artísticas reflejan el estado anímico y las emociones de los niños/as la mayoría de los docentes manifiestan que sí las reflejan y relacionan expresiones

como el coloreado, los dibujos y los mandalas como los medios a través de los cuales pueden identificar el estado anímico de sus estudiantes.

Es de anotar, que además de las expresiones artísticas los docentes leen las condiciones emocionales de sus estudiantes al observar la grafología, sus forma de rayar, el empeño que le prestan a la presentación de sus trabajos, la forma en que participa de los juegos y la manera como trata sus cuadernos y libros.

Algunos docentes manifiestan no relacionar las expresiones artísticas y el estado emocional del estudiante lo anterior debido a que consideran que sus asignaturas no tienen relación con las artes por considerarlas más “científicas” y en otros casos debido a que no tienen los conocimientos o competencias para hacerlo.

Para Bisquerra (2005) al considerar la realidad, las nuevas propuestas y tendencias pedagógicas, resulta conveniente que los docentes se comprometan en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes y la suya propia, es decir, ser capaz de reconocer las dificultades de los estudiantes para manifestar sus sentimientos y facilitar los medios para que los expresen, así como, expresar sus sentimientos en relación con sus estudiantes; respetarlos, plantear estrategias de automotivación; manejar sus estados de ánimo negativos y controlar sus emociones; expresar su empatía y la capacidad de escucha; cultivar la autoestima en forma estable; tratar convenientemente los conflictos que se producen en el aula y tener en cuenta que el tono utilizado en el trato a los estudiantes repercute en el desarrollo emocional de éstos, entre otros aspectos.

Extremera y Fernández (2004) manifiestan que cuando el docente sabe educar en el aspecto emocional, los estudiantes disfrutan más el aprendizaje, demuestran un óptimo

rendimiento académico en relación a la creatividad, construyen nuevos saberes e innovaciones, y estimulan con facilidad su autoestima, entre otros factores; de esta manera disminuyen los problemas de aprendizaje y, de igual modo, las dificultades de convivencia.

7. Categoría: valor afectado por las agresiones físicas y verbales

(D 1) *“con las peleas y malas palabras se pierde el respeto entre compañeros”*

(D 2) considera que *“con los conflictos mal manejados se afectan los valores de respeto y tolerancia”*

(D 3) *“he notado que se ha perdido mucho el valor del respeto”*

(D 4) *“los niños/as reaccionan de forma impulsiva por cualquier cosa se ha perdido la tolerancia”*

(D 5) *“con esas pequeñas dificultades de convivencia se está perdiendo la tolerancia y cada vez se presentan reacciones más agresivas”*

(D 6) *“con las groserías y peleas entre compañeros se pierde el respeto”*

(D 7) *“se dicen malas palabras y se empujan quiere decir que no se están respetando”*

(D 8) *“por cualquier cosa se presentan conflicto no hay tolerancia y respeto”*

(D 9) *“se ha perdido el valor del respeto y la tolerancia”*

(D 10) *“con las peleas y malas palabras se pierde el respeto y la tolerancia entre compañeros”*

(D 11) *“con las malas palabras y peleas entre compañeros se pierde el respeto y la tolerancia”*

(D 12) *“he notado que con las dificultades de convivencia el valor más afectado es el del respeto”*

Los docentes entrevistados afirman que el valor que más se ve afectado cuando se presentan agresiones físicas o verbales entre los niños/as es el respeto. Coinciden en afirmar que si se pierde el respeto resulta muy difícil formar de manera integral al niño/a, consideran que el respeto es un valor fundamental, es importante que se promueva en todos los entornos de convivencia del niño/a desde el familiar hasta el escolar, ya que también es común observar la falta de respeto cuando se dirigen a una persona mayor en la calle o en una tienda por ejemplo, a sus propios compañeros los ofenden hasta por cosas sencillas o modismos entre ellos; también se observa por ejemplo, que los jóvenes no respetan a las personas que desempeñan oficios de limpieza y mantenimiento de la institución educativa, ya que muchas veces, en el modo con que piden las cosas se evidencia esta problemática

Según lo expone Gustems (2014) es real que la falta de respeto provoca que las condiciones disciplinarias se degraden ya que se incrementan las conductas disruptivas en el aula, el deterioro del respeto entre estudiantes deja a un paso la ocurrencia de conductas de irrespeto hacia el docente. Esto puede observarse en la forma en que se dirigen de estudiante a estudiante, o el tono de voz que emplean al dirigirse a sus profesores, o con el simple hecho de no prestar atención y realizar otra actividad como hablar con él o la compañera de al lado.

De Zubiría (2008) plantea el hecho de que la ausencia del valor del respeto da como resultado, violencia en las calles, en la familia, en la escuela. La inseguridad en las calles y aun en nuestras casas ha crecido de manera impactante, los robos y asaltos son comunes hoy día, pueden

incluso quitarte la vida si te resistes, los jóvenes de hoy no han aprendido a respetar lo ajeno y gustan del dinero fácil.

8. *Categoría: estrategias de la institución educativa para mejorar la convivencia escolar.*

Entendidas estas como los mecanismos contemplados para atender las situaciones de conflicto entre estudiantes y, entre estudiantes y docentes.

(D 1) *“no he notado la aplicación de estrategias que busquen mejorar la convivencia escolar”*

(D 2) *“se realizan los juegos de interclases y trabajo en equipo”*

(D 3) *“se busca promover valores en las clases de ética”*

(D 4) *“se realizan charlas, se elaboran carteles, se realizan observaciones generales en el aula y en formación de estudiantes”*

(D 5) *“no sé, no las he notado, se lleva un conducto regular con acuerdos y compromisos”*

(D 6) *“se realizan llamados de atención al estudiante y charlas con los padres”*

(D 7) *“se tiene un programa de escuela de padres, aunque la asistencia es muy poca”*

(D 8) *“se tiene constituido el comité de convivencia, acorde a la normativa”*

(D 9) *”se cuenta con el manual de convivencia y control de llamados de atención”*

(D 10) *“se realizan dialogo por parte del coordinador y los acuerdos firmados”*

(D 11) *“conducto regular, dialogo docente-coordinador y comité de convivencia”*

(D 12) *“el año pasado se trabajó una estrategia denominada los mediadores pero este año no se continuo”*

Al observar las respuestas dadas por los docentes con referencia a las estrategias que la institución educativa implementa para mejorar la convivencia escolar, es posible darse cuenta que no existe una unidad de criterio en relación al tema, los docentes no tiene claridad en relación a las estrategias de carácter institucional, algunos se atreven a manifestar que no existen.

En menor medida los docentes consideran como estrategias las referentes al conducto regular contemplado en el manual de convivencia como son los llamados de atención, dialogo con padres de familia, firma de compromiso; se observa que no existe un conocimiento completo de la ruta de acompañamiento.

Ianni (2003) plantea el hecho de que toda institución escolar educa no solamente con el currículo formal, también lo hace conjuntamente con currículos ocultos, desde las costumbres y rutinas incluidos en la cotidianidad de la vida escolar. Es decir, educa también desde aquellos ambientes que sirven como matrices al desenvolvimiento de relaciones pedagógicas, de gestión escolar y de relaciones con la comunidad, que actúan como escenarios de socialización de estudiantes y demás estamentos de la comunidad educativa. La construcción y reconstrucción de conocimientos, actitudes y modos de actuación de los niños/as no se obtienen por la simple transmisión de valores, sino además por la vivencia en la escuela de relaciones democráticas y de respeto mutuo. La formación moral para el respeto al otro supone coherencia entre el discurso y las prácticas cotidianas en las instituciones educativas, por lo que la escuela toda debe convertirse en escenario de prácticas de convivencia.

9. Categoría: consideraciones acerca de las estrategias utilizadas para mejorar la convivencia escolar y fomentar la resolución de conflictos

(D 1) suficientes no, eficientes no, pertinentes no

(D 2) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “hay conflictos que no se resuelven”

(D 3) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “falta apoyo en el hogar y no todos los docente ayudan”

(D 4) suficientes no, eficientes si, pertinentes sí. “falta compromiso de padre, docentes y estudiantes”.

(D 5) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “nunca van a ser suficientes, siempre hay nuevos casos. En algunos casos son eficientes en otros casos no funciona”

(D 6) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “hace falta que los directivos se apersonen y dar el correctivo adecuado”

(D 7) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “no se hace cumplir el manual de convivencia, hay situaciones de indisciplina que no se tratan adecuadamente y esto hace que se presente reincidencia”

(D 8) suficientes no, eficientes si, pertinentes sí. “debe haber más colaboración de los padres de familia. No hay psicóloga y se ha perdido apoyo del personero”

(D 9) suficientes no, eficientes si, pertinentes no. “los problemas continúan, se requieren mayores medidas de atención”

(D 10) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “no están funcionando”

(D 11) suficientes no, eficientes si, pertinentes no. “no atacan la causa”

(D 12) suficientes no, eficientes no, pertinentes sí. “no surten el efecto requerido y necesario”

La totalidad de los docentes entrevistados manifiesta que las estrategias de convivencia implementadas por la institución educativa no son suficientes ya que consideran que no se está cumpliendo con la aplicación del manual de convivencia, que las dificultades presentadas en la convivencia escolar se tratan incorrectamente y no se están resolviendo, no se surte el efecto requerido.

Además, los docentes entrevistados expresaron que los mecanismos de resolución de conflictos no son eficientes, ya que en primer lugar el manual de convivencia, es muy completo, pero está construido sin tener en cuenta las necesidades, realidades y el contexto de los estudiantes, es necesario que este manual sea renovado, a fin de que sea una herramienta útil para los miembros de la institución educativa; en este orden de ideas el manual de convivencia, no solo debería contemplar la vía sancionatoria como único mecanismo para atender los diversos conflictos que se presentan en el contexto escolar.

10. Categoría: estrategias de solución a los conflictos que se presentan en el aula. Entendidas como los mecanismos utilizados por los docentes para atender los problemas de convivencia al interior del aula

(D 1) “como docente hago uso del dialogo directo y compromisos”

(D 2) “me apoyo en el dialogo”

(D 3) “busco fortalecer el dialogo, la amistad, el respeto, el perdón y el fomento de la tolerancia”.

(D 4) “trato de que los estudiantes realicen una reflexión sobre los hechos, dialogo y consejos para evitar nuevas situaciones de indisciplina”

(D 5) “busco ante todo analizar la problemática y el comportamiento de las partes para poder hacer uso de una estrategia”

(D 6) “me apoyo en el dialogo con los estudiantes y consejos”

(D 7) “trato de ejercer el papel de mediador para que haya conciliación y se evite medidas más extremas”

(D 8) “trato de dialogar con el estudiante y el padre de familia”

(D 9) “tengo organizada la estrategia del cuaderno de disciplina, se realizan los llamados de atención y un grupo de WhatsApp con los padres de familia donde les informo acerca del comportamiento de los niños/as”

(D 10) “trato de mediar, la indagación y el dialogo entre los estudiantes”

(D 11) “utilizo el dialogo entre los niños/as”

(D 12) “hago uso del dialogo, consejo, informe a coordinación”

Los docentes expresan que una de las estrategias más utilizadas en su quehacer pedagógico para la resolución de conflictos es el dialogo entre los implicados en el conflicto y

entre el docente y el estudiante involucrado, además la mayoría sugiere que como complemento para la resolución de conflictos es bueno ofrecer a los estudiantes consejos positivos que les permitan reflexionar y porque no cambiar esas conductas negativas. Es de recalcar que los docentes se muestran interesados en que los estudiantes se desarrollen en un contexto escolar sano y armonioso. Además, se considera importante por parte del docente ser diligente cuando se presenta el conflicto para evitar que éste vaya a mayores o que se pueda salir de las manos.

Funes (2000) considera que, la forma tradicional de entender los conflictos no suele asentarse sobre estrategias como las que manifiestan los docentes en la entrevista, sino que las instituciones han creado en sus manuales de convivencia una serie de castigos en cadena que finalmente sólo han contribuido a crear una cierta inmunidad en el niño/a. Esta solución al problema no sólo es incapaz de resolverlo, sino que genera en la institución educativa una cierta impotencia para hacer frente a los problemas derivados de la convivencia.

11. Categoría: opinión acerca del arteterapia como estrategia para la resolución de conflictos.

(D 1) “he escuchado, pero no tengo conocimientos específicos. No he encontrado estudio al respecto”

(D 2) “me parece bien, aunque no conozco mucho del tema”

(D 3) “es una buena estrategia ya que los niños expresan sentimientos positivos y negativo ante situaciones”

(D 4) “sería importante conocerla y ponerla en práctica”

(D 5) “puede ser una herramienta indispensable para la solución de problemáticas”

(D 6) “bueno, liberan energía y se expresan”

(D 7) “bueno, me parece apropiado”

(D 8) ”Le gusta a algunos niños. No nos han dado información”

(D 9) “Me gusta, me parece una buena estrategia. Todo lo que sea terapia es bueno”

(D 10) “no conozco acerca del tema, quisiera conocer”

(D 11) “no la he manejado, desconozco el tema”

(D 12) “es muy buena, ayuda a liberar el estrés y las tensiones al mismo tiempo que ayuda a recrear fantasías”

Al observar las respuestas dadas por los docentes en referencia al arteterapia como estrategia para manejar conflictos existe dos tendencias de opinión, una de ella está representada por los docentes que algo han escuchado del tema y que consideran que es una buena opción para mejorar la convivencia escolar en la institución educativa y una buena estrategia para que los estudiantes liberen tensiones, expresen emociones; a la par se encuentra un grupo de docentes que afirman no tener conocimiento acerca del tema y que por falta de estudios no la consideran una opción para el manejo de los problemas de convivencia escolar

12. Categoría: inclusión de técnicas artísticas en las prácticas pedagógicas

(D 1) Si incluye: dibujo, obras literarias, títeres, mímicas y rondas. Con el propósito de que sirvan como: “apoyo pedagógico y didáctico en el desarrollo de los contenido propuestos”

(D 2) No incluye, puesto que desconozco del tema, me falta ahondar en estos temas.

(D 3) Si incluye: dibujo y pintura. Con el propósito de: “conocer la expresión del niño/a y fortalecer sus talentos”

(D 4) Si incluye: dibujo, coloreado y pintura. Con el propósito de: “dar oportunidad de expresar ideas y sentimientos, además de desarrollar habilidades motoras finas”

(D 5) Si incluye: coloreado. Con el propósito de: “conocer a fondo las diferentes personalidades de los estudiantes”

(D 6) Si incluye: dibujo, coplas, coloreado, collage y escarchado. Con el propósito de: “regular el estado anímico”

(D 7) No incluye, porque en el área en que enseño no las considero pertinentes.

(D 8) Si incluye: pintura y plegados. Con el propósito de: “desarrollar el nivel preescolar para el desarrollo de la motricidad y el gusto por el arte”

(D 9) Si incluye: coloreado, recortar, manualidades y plegados. Con el propósito de: “ayuda a la creatividad y a mejorar el ambiente al interior de las clases”

(D 10) Si incluye: representación gráfica, dibujos. Con el propósito de: “asociar palabras con los dibujos”

(D 11) Si incluye: coloreado, dibujo, caligrafía y carteleras. Con el propósito de: “potenciar capacidades dentro del área de artística”

(D 12) Si incluye: dibujo lineal, manualidades en papel. Con el propósito de: “que el niño/a cree una metodología de expresión”

Respecto a esta categoría se puede inferir que la técnica más utilizada por los docentes de la institución educativa corresponde al dibujo, seguido del coloreado, los entrevistados consideran que estas técnicas permiten a los estudiantes expresar estados de ánimo además de permitir que se fomente la creatividad y se genere dentro del aula de clase un ambiente armónico; cabe destacar que estas técnicas no son utilizadas constantemente por los docentes, además algunos educadores no las consideran pertinentes en algunas áreas del conocimiento; llama la atención como algunos docentes de grados de básica primaria como primero y segundo consideran que las técnicas artísticas no son de utilidad en sus prácticas pedagógicas.

6.2. Entrevista a padres de familia.

Tabla 5: Padres de familia

No	Género	Parentesco	Nivel de escolaridad
1	Femenino	Hija	Secundaria
2	Femenino	Hijo	Primaria
3	Femenino	Hijo	Secundaria
4	Femenino	Hija	Primaria
5	Masculino	Hijo	Primaria
6	Femenino	Hijo	Primaria

1. Categoría: *Cualidades artísticas observadas en su hijo*. Definidas como aquellas habilidades que los padres han percibido en su niño/a y que tienen relación con las expresiones artísticas

(PF 1) Si, *“he observado que mi hijo tiene cualidades artísticas para la música”*

(PF 2) Si, *“me he fijado que le gusta mucho dibujar, colorear y pintar”*

(PF 3) Si, *“me he dado cuenta que le gusta mucho la música”*

(PF 4) Si, *“le gusta mucho todo lo que se trate de teatro, deportes, canto, manualidades y dibujo”*.

(PF 5) Si, *“he observado que se le facilita las manualidades y el dibujo”*

(PF 6) Si, *“he notado que tiene habilidad para la música”*

Según las respuestas dadas por los padres de familia se puede notar que ellos son conscientes de las habilidades de sus hijos/as, el dibujo, fue la cualidad artística que más resaltaron, seguido de la música, pero también de forma general expresaron que faltan espacios que favorezcan, incentiven y desarrollen las cualidades antes mencionadas; además, que la institución educativa debe ser más diligente en cuanto a desarrollar actividades que propendan a impulsar estas habilidades.

De igual manera, los padres de familia hicieron entre ver que los niños/as no poseen en sus hogares los materiales necesarios para desarrollar actividades artísticas, ya que en el mejor de los casos solo cuentan con lápices y colores.

2. Categoría: frecuencia con que su hijo/a realiza actividades artísticas.

(PF 1) *“Casi nunca práctica la música, el dibujo, de vez en cuando”*

(PF 2) *“todo el tiempo está dibujando especialmente personajes de la televisión”*

(PF 3) *“si le gusta el dibujo, la música pero la práctica esporádicamente”*

(PF 4) *“el teatro, las manualidades y los dibujos de vez en cuando”*

(PF 5) *“el niño dibuja todos los días, hace manualidades de vez en cuando”*

(PF 6) *“a diario toca la trompeta, le gusta colorear pero casi no tiene donde hacerlo”*

Es de resaltar, que si bien los padres reconocen habilidades artísticas en sus hijos, no se busca desarrollarlas, lo que genera que los niños/as hagan uso de estas habilidades de manera muy esporádica, tan solo uno de los padres menciona que su hijo práctica el dibujo a diario, motivado por las imágenes que le resultan agradables en los programas que ve en la televisión; por otra parte, se reclama la no existencia de espacios adecuados tanto en la institución educativa, como en el municipio, para la práctica de actividades relacionadas con las artes.

Dentro de las técnicas que los padres mencionan como las más usadas por sus hijos se encuentran el dibujo y el coloreado, es impórtate resaltar que no se nombran técnicas como el modelado, el collage, la pintura que resultan importantes en la medida que constituyen en sí mismas un proceso en que el niño/a recopila diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y modificar esos elementos, el niño/a muestra algo más que una pintura o una escultura; nos proporciona una imagen de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo se ve (Lowenfeld y Brittain, 1980).

A demás, algunos padres mencionan la práctica de la música por parte de sus hijos y reclaman que muchas veces tienen que prestar los instrumentos ya que no cuentan con los mismos, se denota por lo antes expuesto el desperdicio de una valiosa herramienta para la formación de los niños/as en aspectos de su personalidad que resultan valiosos como lo es la constancia que incide directamente en la disciplina y en el desarrollo emocional.

3. *Categoría: circunstancias emocionales en que su hijo/a se expresa artísticamente.* Entendida como la capacidad de relacionar el estado emocional del niño/a con sus expresiones artísticas.

(PF 1) *“Sé que le gusta mucho es la música, pero no he notado si existe relación con su estado de ánimo, a veces llega alegre del colegio y otras veces de mal genio”*

(PF 2) *“sin importar el estado de ánimo dibuja y colorea”*

(PF 3) *“he notado que cuando esta alegre toca las tamboras, pero esto es muy de vez en cuando”*

(PF 4) *“no he relacionado las emociones, con la realización de dibujos, algunas veces los hace como parte de los trabajos de clase“*

(PF 5) *“le gusta mucho dibujar y lo hace sin importar su estado de ánimo”*

(PF 6) *“he notado que muchas veces cuando esta aburrido es que toca la trompeta”*

Al estudiar las respuestas dadas por los padres en relación a si pueden ligar las circunstancias emocionales con las expresiones artísticas, la mayoría no las vincula, tan solo los

padres de niños que tocan frecuentemente instrumentos musicales relacionan sentimientos de tristeza y alegría como motivadores.

Los padres de niños que dibujan y colorean expresan que lo hacen independientemente del estado emocional, habría que ver si en la mayoría de los casos lo hacen como parte de sus tareas lo que indicaría la incapacidad de ligar su realización con el estado emocional debido a que lo harían como un compromiso y no como una expresión espontánea.

4. Categoría: cambios comportamentales identificados en su hijo/a mientras realiza actividades artísticas.

(PF 1) *Manifiesta no reconocer cambios “a él lo que le gusta es la música y a veces dibuja”*

(PF 2) *“He notado que después de dibujar está de buen ánimo y alegre”*

(PF 3) *“Si, después de que toca las tamboras por lo general se pone alegre”*

(PF 4) *“No le he prestado atención a si existe cambios de ánimo después de dibujar y colinear”*

(PF 5) *“Por lo general es muy impulsivo y mientras dibuja y colorea se encuentra más tranquilo y sosegado y su estado de ánimo mejora”*

(PF 6) *“Después de tocar la trompeta se pone muy alegre”*

Al contrario de las respuestas dadas anteriormente en las que los padres no vinculan el estado emocional con las expresiones artísticas, en este caso en que se indagó por los cambios comportamentales en el niño/a después de realizar actividades artísticas, la totalidad de los

padres consultados referencia un cambio positivo en el estado de ánimo, sobresalen sentimientos como alegría, interés, motivación; en un caso la impulsividad se torna en tranquilidad.

En relación a lo anterior Miret y Jové (2011) creen que las emociones básicas (miedo, rabia, alegría, amor, tristeza) y los sentimientos son fundamentales para “Ser Persona”. Estos impactan en las capacidades cognitivas, la salud física, el rendimiento académico y laboral. La salud, la inteligencia emocional, implica la capacidad para expresar, ante una situación, emociones apropiadas, a niveles razonables; implica también la capacidad para compartir y considerar la manifestación emocional del otro de forma apropiada y para la empatía.

5. Categoría: calificación de la relación de su hijo/a con sus compañeros. Considerada como la opinión que tienen los padres en referencia como se está relacionando su hijo/a con sus compañeros.

(PF 1) Buena ¿porque? *”Sus compañeros lo buscan en la casa para hacer tareas”*

(PF 2) Regular ¿porque? *“manifiesta que a veces trabaja solo, solo tiene un compañero Sebastián”*

(PF 3) Buena ¿porque? *”Es muy amistoso, es muy bueno para integrarse. Le gusta el futbol y eso le permite tener muchos amigos”*

(PF 4) Buena ¿porque? *“se integra con sus amigos, habla bien y está contento”*

(PF 5) Buena ¿porque? *“existe comunicación con sus compañeros”*

(PF 6) Buena ¿Por qué? *“no he recibido queja de sus amigos”*

En lo que tiene que ver, con las repuestas dadas por los padres de familia en cuanto a las relaciones de sus hijos/as con sus demás compañeros se puede notar que los estudiantes que están vinculados a algún tipo de actividad extra-clase relacionada con la música o el deporte son más cooperativos, afables, amables; lo cual le permite a un individuo formarse para habitar en entornos de manera sana en relación con los demás, logrando además una influencia positiva en las personas que están a su alrededor.

Por el contrario se presentó el caso de estudiantes que según sus padres, prefieren estar solos, les cuesta hacer amigos, integrarse con otros niños/as y hacer actividades de manera individual, estas situaciones podrían estar generando dificultad para el desarrollo de habilidades sociales, teniendo como resultado individuos con baja autoestima, que presentan dificultad para expresar opiniones y sentimientos, se sienten solos y con miedos, trayendo consigo problemas para relacionarse con los demás y a su vez estos podrían ser causales de dificultades en lo que tiene que ver con los procesos de aprendizaje y con el bajo rendimiento escolar.

6. Categoría: observaciones negativas recibidas acerca del comportamiento de su hijo en el colegio.

(PF 1) *“Sé que algunas veces no presta atención en clase y no se comporta bien, pero no ha recibido un llamado de atención del coordinador o la rectora”.*

(PF 2) *“No, a veces he tenido que hablar con la profesora porque algunos compañeros lo molestan”*

(PF 3) *“Si he recibido observaciones del coordinador. Por indisciplina constante y malas compañías”*

(PF 4) *“su profesora me dice que a veces habla mucho en clase, que la amistad con uno de sus compañeritos no le conviene”*

(PF 5) *“si, en ocasiones los profesores me cuentan que se ha peleado en clase con sus compañeros, que no presta atención”*

(PF 6) *“si, varias veces ha sido llevado a la oficina del coordinador por mal comportamiento”*

Con relación a si ha recibido observaciones negativas de su hijo/a en el colegio, casi la totalidad de los padres menciona que al menos en una ocasión ha recibido un reporte negativo ligado a mal comportamiento en clase. Si bien ninguno de los padres menciona que su hijo se encuentre dentro de un proceso disciplinario, se mencionan conductas como agredir a un compañero y constantes llamados de atención incluso por parte del coordinador, además algunos de los entrevistados aseguran que los comportamientos negativos que presentan sus hijos/as, se debe específicamente a compañeros/as que están ejerciendo algún tipo de influencia negativa en sus hijos/as, lo cual, les motiva a agredir de manera física y verbal a sus demás compañeros porque se sienten respaldados por ese otro compañero que ejerce un liderazgo negativo, quien se muestra fuerte ante los demás e influye en aquellos que están a su lado.

7. Categoría: observaciones positivas recibidas acerca del comportamiento de su hijo en el colegio.

(PF 1) *“Si, algunas veces lo han felicitado por participar en los deportes”*

(PF 2) *“Si, me han dicho que es un niño tranquilo y respetuoso”*

(PF 3) *“Si, por ser un estudiante que participa. Como el caso del día del idioma”*

(PF 4) *“Si, su profesora ve mucho talento en él, por su letra que es muy bonita”*

(PF 5) *“Si, es un niño/a con muchas capacidades”*

(PF 6) *“Si, ya que está madurando, que es un niño más tranquilo”*

Al estudiar las respuestas dadas por los padres de familia se observa que en su totalidad han recibido observaciones positivas por parte de los docentes en relación a sus hijos aunque no todas las mencionadas se relacionan con el buen comportamiento, algunas de las observaciones positivas tienen que ver con la participación del niño/a en un evento, otras tienen que ver con las capacidades y talentos que el docente observa y con aspectos más académicos que comportamentales.

Es de resaltar que solo en dos ocasiones los padres mencionan observaciones positivas relacionadas con el comportamiento en clase como el de proceder de manera tranquila y respetuosa ante sus demás compañeros y docentes.

8. Categoría: acciones que forjan un buen comportamiento en su hijo/a.

(PF 1) *“el ejemplo de lo visto en la casa”*

(PF 2) *“el respeto, las enseñanzas de la casa”*

(PF 3) *“el dialogo y mostrarle otras experiencias”*

(PF 4) *“la motivación, el ejemplo de sus mayores, el respeto, el acompañamiento y la exigencia constante*

(PF 5) *“mantenerlo en constante actividad, las condiciones de armonía del hogar”*

(PF 6) *“el ejemplo que le brindan en la casa en especial, el de su hermano mayor”*

Para la mayoría de los padres entrevistados las acciones que forjan un buen comportamiento en su hijo/a, está ligada al entorno familiar y una de las que más resalta es el ejemplo brindado por sus padres y personas mayores, lo importante del ejemplo que los padres transmiten a sus hijos radica en que este permita que puedan corregir conductas incorrectas, además, el ejemplo es más significativo que las palabras, estos dos elementos deben estar juntos de manera coherente, es decir la palabras tienen que coincidir con el ejemplo.

Un hogar donde prime: la armonía, el respeto, el dialogo y la motivación, será un lugar donde surjan seres capaces de vivir en paz, respetando las normas de la sociedad y a sus semejantes, es aquí donde los padres tienen la gran responsabilidad de enseñar a sus hijos la manera correcta de comportarse, siendo estos quienes influyan en los niños/as y no sus compañeros.

9. *Categoría: acciones que generan un mal comportamiento en su hijo/a. Entendido como los detonantes que incitan la aparición de conductas agresivas en el niño/a*

(PF 1) *“que se burlen de él, que no le presten atención”*

(PF 2) *“la influencia que ejercen las malas compañías”*

(PF 3) *“estar lejos de la familia, la soledad”*

(PF 4) *“el maltrato en el hogar, el permanecer mucho tiempo en la calle con los compinches”*

(PF 5) *“la desatención de los padres, cuando los dejan solos en la casa porque hay que trabajar”*

(PF 6) *“las burlas de su compañeros, las bromas pesadas y las prohibiciones”*

En relación a las acciones que generan mal comportamiento en sus hijos/as los padres relacionan acciones ligadas a la familia como el estar lejos del hogar por cuestiones laborales, el maltrato y la desatención de los padres, ya que se evidencia en lo que respecta a las actividades en la institución educativa como entrega de notas, izadas de bandera, escuelas de padres, que son pocos los acudientes que participan de dichas actividades.

Otros padres consideran que las acciones están ligadas al ambiente escolar como las burlas de los compañeros, las bromas pesadas, el que no le presten atención, las malas compañías.

10. Categoría: medidas aplicadas en caso de mal comportamiento. Entendidas como los correctivos aplicados por los padres hacia sus hijos/as con el fin de corregir problemas de conducta.

(PF 1) *“Se regañan y a veces se les da con la correa”*

(PF 2) *“lo castigo quitándole lo que más le gusta, por ejemplo el celular”*

(PF 3) *“diálogo, hacerle ver las cosas que están haciendo mal y también se castigan con la correa”*

(PF 4) *“Le restrinjo el uso de la tablet, las salidas a jugar en la calle y en casos extremos lo castigo con la correa”*

(PF 5) *“lo corrijo drásticamente, con la correa”*

(PF 6) *“Inicialmente no le hablo lo ignoro, después dialogo con él y en caso muy extremo lo he castigado con correa”*

Al observar las medidas implementadas por los padres de familia para corregir el mal comportamiento de sus hijos la que más se evidencia es la corrección mediante el uso de la correa, a pesar de que algunos padres mencionan utilizarla en casos extremos y después de haber pasado por el dialogo continua siendo una medida presente al igual que los regaños.

Es de notar que medidas utilizadas en el pasado como limitar el acceso a la televisión no se mencionan, ahora la constante es privar a los niños/as de equipos electrónicos como la tablet y el celular.

11. Categoría: reacciones de su hijo/a ante un conflicto familiar.

(PF 1) *“se aleja, se queda callado, no le gusta que le hablen”*

(PF 2) *“no se involucra, prefiere quedarse en silencio”*

(PF 3) *“es mediador, da ideas para que se arreglen los problemas”*

(PF 4) *“le dan muchos nervios y aun así trata de mediar”*

(PF 5) *“Es metido, interviene para bien, no le gustan las peleas”*

(PF 6) *“Se preocupa, se desespera y trata de mediar”*

En la mayoría de los casos, cuando se presentan conflictos familiares los entrevistados afirmaron que los menores intervienen en virtud de que los conflictos sean solucionados, estas intervenciones generan en los niños/as estados de estrés, tensiones, preocupación; ya que pueden influenciar de manera negativa en los niños/as puesto que los conflictos generan ambientes perjudiciales para la sana convivencia en el hogar, los conflictos al interior del núcleo familiar puede también provocar en los niños/as problemas de personalidad y conducta, los cuales son reflejadas en el entorno escolar, con comportamientos inadecuados frente a sus pares y a sus docentes .

Se hace notar que los docentes no observan a los niños como mediadores al interior del aula, al contrario la mayoría de los padres reconocen que su hijo/a actúa como mediador al momento de presentarse un conflicto al interior del hogar.

6.3. Diario de campo.

Tabla 6 Análisis diario de campo

DIARIO DE CAMPO
Descripción del grupo y del contexto
<p>El grupo de niños del grado quinto de la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Durania está conformado por niños/as con edades entre los 10 y los 14 años de edad, cuenta con 22 estudiantes de los cuales 11 son niños y 11 son niñas.</p> <p>Se registró un promedio de participación a los talleres de 19 niños por sesión, las que más participaron fueron las niñas con una asistencia promedio de 10 niñas por taller, en comparación con los niños que fue de 9 niños en promedio por taller. Algunas de las ausencias presentadas por los niños a los talleres fueron motivadas por enfermedades como zika y chiconguña, dado el clima cálido del municipio es propició para la proliferación del zancudo <i>Aedes aegypty</i> principal vector de las enfermedades antes mencionadas. En su mayoría los niños/as asistentes habitan en el casco urbano, tan solo 3 estudiantes viven en el sector rural. Sus familias en la mayoría de los casos presenta la ausencia de una de los padres bien sea por motivos de trabajo o por conflicto familiar, en pocos casos se observa que el niño/a esta al cuidado de otros familiares.</p> <p>La Institución Educativa José María Córdoba no cuenta con espacios adecuados para la realización de actividades artísticas, por lo que se debió recurrir al uso de espacios como el aula de clase y la biblioteca que no cuentan con el mobiliario apropiado para la aplicación de algunas técnicas artísticas.</p>

En relación al contexto es posible mencionar que el Municipio de Durania por su cercanía a la capital del departamento y la zona de frontera ha sido blanco de acciones violentas por parte de grupos armados, lo que ha redundado en desplazamiento forzoso de algunas familias.

Taller No 1 Autorretrato

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Inicialmente cuando se les explicó a los niño/as en qué consistía la actividad, ellos reaccionaron con temor, porque sentían que no podían hacer un buen trabajo, a medida que avanzó la actividad, Brayan tuvo la iniciativa de hacer uso de un círculo de madera que se encontraba en el salón, esto motivó a los otros niños/as, pues a partir de esta figura geométrica iniciaron su creación.</p> <p>Jaider, es un estudiante que presenta la mayor parte del tiempo problemas disciplinarios en esta actividad, permaneció concentrado se mostró cooperativo y prestó la ayuda oportuna a</p>	<p>La actividad fomentó en los estudiantes la concentración. El temor mostrado inicialmente se tradujo en confianza.</p> <p>La actividad artística fomentó un ambiente de compañerismo solidaridad y diálogo.</p> <p>Se manifestaron expresiones espontáneas de alago hacia los trabajos. Los materiales más utilizados fueron los lápices, colores y en menor medida los marcadores.</p>

sus amigos Andrés y Luis para que pudieran terminar el dibujo.

Sebastián mostró habilidad para dibujar rostros, los compañeros lo calificaron como el mejor trabajo por lo que se le vio alegre y motivado. Los estudiantes presentaron conductas negativas reflejadas en actos de indisciplina como malas palabras y empujones durante el desarrollo del taller.

Taller No 2. Mi cuento en imágenes

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los niños/as fueron receptivos a las actividades propuestas, se observó que participaron con agrado.</p>	<p>La actividad fomentó el diálogo entre los compañeros así como el compartir experiencias.</p>
<p>A pesar que se organizaron grupos al azar los niños/as reaccionaron positivamente al trabajar con compañeritos con los cuales no son tan cercanos. De igual manera se observó durante la actividad que los grupos intercambiaron materiales como: colores, lápices, borradores y sacapuntas.</p>	<p>Los niños/as se identificaron con algunos de los personajes de sus cuentos, refieren sus realidades a través de este tipo de actividades artísticas, ya que muchos demuestran su malestar por los conflictos en el hogar y a través de los dibujos y relatos se dejó entre ver situaciones reales</p>

<p>Algunos dibujos exponen situaciones de violencia, Kimberly dibujó una pelea entre sus padres.</p> <p>Al socializar el cuento en algunos grupos todos los integrantes participaron, esto motivó a los estudiantes tímidos y que se les dificulta hablar en público como Jenny, al terminar se les vio felices y orgullosos de haber mostrado su trabajo.</p> <p>Jaidier y Juan José presentaron dificultad al construir un escrito a partir de las imágenes.</p>	<p>de su entorno familiar, por ejemplo, agresiones del padre hacia la madre y hacia los hijos/as; cuentan situaciones de sus familias que no se atreven a contar en otras circunstancias.</p> <p>Al momento de socializar, se presentaron instantes de tensión por algunas burlas que generaron malestar entre los estudiantes y que sirvieron para valorar el trabajo realizado.</p> <p>Los materiales más utilizados fueron los lápices, micropuntas y los colores.</p>
--	---

Taller No 3 Mandalas individuales

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los niños/as inicialmente mostraron asombro por las formas y figuras de los mandalas.</p> <p>En su mayoría los estudiantes hicieron uso de colores cálidos, dando como resultado trabajos llamativos y agradables a la vista.</p> <p>Contados estudiantes hicieron uso de colores fríos. Yeferson hizo uso del color</p>	<p>La actividad fomentó la autoestima al generar admiración e impacto por el resultado, la disciplina y la paciencia fueron fundamentales los mejores trabajos requirieron de estas virtudes, al observar el mandala terminado, fue coloreado en su mayoría con colores cálidos predominando el amarillo, el naranja y el rojo; durante el</p>

violeta y negro en la mayor parte del mandala.	coloreado los niños/as estuvieron alegres
Se presentó el caso de Juan José y Joel que tomaron a la ligera la actividad y colorearon sin tener en cuenta las figuras y formas, pronto al ver los bonitos trabajos de sus compañeros pidieron repetir la actividad con mejores resultados.	Durante la actividad se notó una mejora constante en la disciplina, los estudiantes se mostraron concentrados, estuvieron en sus puestos y si tuvieron que hablar lo hicieron utilizando un tono de voz baja. No se presentaron malas palabras, gritos, burlas, entre otros.
Durante la actividad los estudiantes se mostraron cooperativos al compartir sus materiales (colores, borradores y sacapuntas) con aquellos estudiantes que no lo tenían.	La actividad resultó agradable para los estudiantes quieren que se repita. Estudiantes de otros grados que vieron los trabajos se muestran asombrados por lo bonitos y preguntan cómo se hace. Los materiales más utilizados para darle color a los mandalas fueron los colores y marcadores.

Taller No 4 Te encargo mi retrato

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los niños/as se organizaron por parejas, se vieron alegres pues entre ellos se contaban aspectos de su vida, sus gustos y deseos.</p> <p>Inicialmente se presentaron dibujos de tamaño muy pequeño y en algunos casos</p>	<p>Esta actividad permitió que los estudiantes realizar un trabajo verbal primero para conocerse y poder elaborar el retrato del compañero y posteriormente para exponer su creación.</p>

<p>se negaron a utilizar colores.</p> <p>Se realizó la exposición de los trabajos y se explicó el contenido del retrato.</p>	<p>Los estudiantes fueron muy respetuosos mientras realizaban esta actividad (retrato del compañero), en ningún momento se presentaron burlas por el aspecto físico, ni por los desaciertos de sus trazos (dibujo feo o bonito).</p> <p>El diálogo permitió afianzar lazos de amistad, se compartieron gustos y se conocieron aspectos de la vida de los compañeros.</p> <p>Los materiales más utilizados fueron los lápices, los colores y marcadores.</p>
--	---

Taller No 5 Puntillismo

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los niños/as se mostraron muy motivados en especial Mariangel y Carly ya que se utilizó pintura para la actividad. Inicialmente los niños elaboraron un dibujo libre.</p> <p>Se evidencia compañerismo, los estudiantes se observan unos a otros y</p>	<p>Los niños mostraban antes de la actividad un estado de euforia debido a que venían del descanso, pero, una vez que empiezan a interactuar con el dibujo y la pintura, su estado se ve transformado en tranquilidad, concentración, alegría y respeto.</p> <p>Se ven fortalecidos valores como la</p>

<p>valoran lo que hacen, tienden a repetir lo bueno.</p> <p>Se observa el uso de colores vivos en especial el amarillo.</p> <p>La mayoría de los dibujos que los estudiantes elaboraron se relacionan con paisajes.</p>	<p>solidaridad, al igual que en anteriores actividades ha mejorado significativamente el respeto por el trabajo propio y por el de los demás.</p> <p>Niños que no sobresalen académicamente han recuperado su autoestima ya que son reconocidos por sus trabajos y empiezan a mejorar su rendimiento.</p>
---	---

Taller No 6 Collage

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los estudiantes estuvieron atentos a las indicaciones del docente, se generó un ambiente de expectativa debido a las diferentes actividades. Está en especial fue muy apreciada por los niños/as ya que se buscaba elaborar un detalle para el día de la madre.</p> <p>La mano de Gisel fue la más dibujada, se observa motivación y alegría en los niños/as el trabajar con cartulinas de colores vivos, buscan escoger colores como el amarillo, naranja, fucsia y rojo.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan su deseo de trabajar en grupo incluso comparten con compañeros con los que antes no se hablaban.</p> <p>Empiezan a ser comunes actitudes de concentración en la actividad propuesta, así como la cooperación y la mediación para la resolución de conflictos.</p> <p>Los niños/as buscan ser creativos y a partir de las indicaciones del docente y los que observan en sus compañeros buscan hacer cosas diferentes con el ánimo de sentirse</p>

<p>Kimberly y Jenny, se mostraron reacias a trabajar en equipo, en esta situación, los demás integrantes del grupo intervinieron de manera oportuna y respetuosa dando solución a este conflicto.</p>	<p>satisfechos con su creación.</p>
---	-------------------------------------

Taller No 7 Modelado en plastilina

Hechos Observados	Reflexión y Análisis
<p>Los estudiantes, se mostraron respetuosos y concentrados al escuchar las instrucciones del docente para desarrollar la actividad, a la expectativa, manifestaron que hacía mucho no realizaban una actividad con plastilina, incluso, Andrés recordó con agrado sus trabajos de preescolar.</p> <p>Los niños/as trabajaron en grupo, compartieron e intercambiaron colores de plastilina, el ambiente en el salón de clase es de armonía y trabajo, puesto que siempre estuvieron concentrados.</p> <p>Se nota en el rostro de los estudiantes que disfrutaban al trabajar con la plastilina en especial Carly.</p>	<p>La plastilina y la pintura son materiales con los que se nota el gusto de los niños/as por manipular, hacer sus creaciones y expresar sus emociones.</p> <p>Como en este caso, incluso las actividades académicas mediadas por el arteterapia mantienen un ambiente de trabajo agradable, es notable la disminución de comportamientos violentos así como de malas palabras, es muy común observar que los niños/as comparten sus materiales y en las exposiciones de los trabajos los estudiantes expresan sus opiniones y escuchan a los demás de manera respetuosa, por ejemplo, guardan silencio cuando un niño/a está hablando.</p>

Se observa el gusto de algunos estudiantes por el uso de colores vivos, Mariangel resaltó por el uso del color rosado y el amarillo.

Se muestran expresiones de creatividad en la forma de utilizar la plastilina, así como en los acabados, Liseth utilizó colbón para que el trabajo se viera brillante.

Taller No 8 Origami

Hechos Observados

La figura propuesta por el docente (grulla) resultó muy llamativa para los niños/as.

Los estudiantes se mostraron muy respetuosos y concentrados al escuchar las instrucciones.

Los niños/as manifiestan alegría por el éxito de sus compañeritos, algunos manifestaron tristeza porque no pueden seguir las instrucciones y otros deciden ayudarles.

Reflexión y Análisis

Esta actividad permite mejorar los niveles de concentración, al trabajar en equipo se genera un vínculo de ayuda, de solidaridad. De igual manera, el manejo de la concentración permite afianzar la autonomía al no tener que repetir las instrucciones, lo que indica que con una práctica adecuada, la rutina se convierte en un hábito.

 Taller No 9 Mandala de grupo

Hechos Observados	
<p>Los estudiantes se mostraron muy motivados al ver el mandala ya que esta vez se les entregó un formato de gran tamaño, los estudiantes debatieron acerca de cómo colorearlo, Andrés y Fabián se inspiraron en las banderas de los diferentes países, Valentina y Maringel prefirieron seguir las figuras geométricas que se formaban y a cada una le dieron un color, Jaider y Gisel se inspiraron en los colores del arcoíris.</p> <p>Los niños están alegres con la actividad y quieren terminarla, incluso, después de haber finalizado la jornada escolar.</p>	<p style="text-align: center;">Reflexión y Análisis</p> <p>Esta actividad permite mejorar la creatividad, la perseverancia, la autoestima, y el trabajo en equipo.</p> <p>El respeto es un valor que se ha ido consolidando, puesto que ahora los estudiantes valoran las creaciones de sus compañeros y de igual manera sus propias creaciones.</p>

Se observa un mejoramiento considerable de la disciplina al interior del aula de clase, en la última reunión de calificación de comportamiento realizada por los docentes la conducta de los niño/as del grupo fue calificado como buena, además de lo anterior no se reportó estudiantes con problemas disciplinarios en coordinación. Los docentes manifiestan que casos como riñas han desaparecido, se ha reducido considerablemente la desobediencia y las malas palabras.

En la medida en que se desarrollaron los talleres de arteterapia, la obediencia se vio fortalecida, puesto que el estudiante adquirió el hábito de seguir indicaciones del docente, dado que las actividades de arteterapia les resultan muy agradables, el acatar las indicaciones no redundaba en una carga y en gran parte esto se transmite a otras áreas ya que el niño/a se acostumbra a querer obtener creaciones bonitas como las de sus compañeros.

De igual manera, el diálogo amistoso fue una de las conductas más observadas en el transcurso de la realización de las actividades de arteterapia, se constituyó en un mecanismo mediante el cual los estudiantes compartían de manera verbal ideas, estrategias y consejos acompañados del contar vivencia y experiencias. Es de resaltar que el tono manejado fue el adecuado, sin generar un ambiente de ruido que limitara el trabajo, en tal sentido, el diálogo estuvo acompañado de manifestaciones de cooperación, como el préstamo de materiales y el apoyo en caso de dificultades, además de asignación de responsabilidades y tareas, en otras palabras se podría afirmar que los niños/as trabajaron en equipo y disfrutaron haciéndolo.

Resulta evidente el cambio positivo que se produce en el niño/a cuando se le introduce en una actividad de arteterapia, conductas como la euforia son fácilmente traducidas a la tranquilidad y el sosiego cuando el niño/a colorea o pinta; estados de apatía se convierten en alegría y optimismo, la indisciplina se torna en concentración y la impotencia por no obtener buenos resultados se desvanecen al ver creaciones que son admiradas por sus compañeros, estos cambios que inicialmente se observaban durante el desarrollo de los talleres de arteterapia empiezan a ser comunes en asignaturas como matemáticas, lengua castellana entre otras.

Si bien se ha observado la aparición de la actitud de mediación en los conflictos, estos mismos se han visto reducidos sustancialmente, debido a que factores generadores como la intolerancia, el egoísmo y el individualismo son catalizados mediante el arteterapia al trabajar en el fortalecer el diálogo y el trabajo en equipo. Al expresar sus emociones, sentimientos y frustraciones los niños/as comparten con compañeros con los que antes no se hablaban incluso estudiantes que reñían con frecuencia no lo han vuelto a hacer.

El respeto es un valor que ha salido muy fortalecido, los niños/as valoran el trabajo de sus compañeros, se evidencian manifestaciones de alago sin importar la belleza estética de la creación, consideran las opiniones de sus compañeros como un aporte para mejorar, además este valor se ve reflejado hacia sus propias creaciones, las exponen con agrado, las cuidan y se las muestran a sus padres como logros importantes.

Al incorporar actividades de arteterapia en la jornada escolar esta deja de ser tediosa para el niño/a, inclusive, desean continuar aun después de terminada la jornada escolar.

La comunidad educativa ha percibido cambios positivos en el grupo en relación con su comportamiento y rendimiento escolar. Los padres manifiestan que a los niños les agradan mucho los talleres, que esto los ha motivado a pintar y colorear en sus casas, quisieran se hicieran más actividades Algunos docentes de primaria se encuentran interesados en aplicar la experiencia en sus aulas de clase y otros se ven motivados por el material manejado sobre todo lo que se relaciona con los mandalas y fichas de coloreado.

6.3. Triangulación

Donolo (2009) define la triangulación como un procedimiento de control que se implementa con el fin de garantizar la confiabilidad de los resultados de una investigación. Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación muestran más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han sido sometidos a un único método. Blaikie (1991) asevera que una de las prelaiones de la triangulación como estrategia dentro de una investigación es consolidar la validez de los resultados y disminuir los problemas de sesgo. Partiendo de esta premisa, la triangulación ha estado presente en diferentes fases de este estudio, tanto en la acopio de datos como en el análisis de los resultados para poder dar fiabilidad y rigor a los datos obtenidos.

Según lo plantea Olsen (2004) la triangulación no está simplemente orientada a la validación, sino que busca ampliar la comprensión de la realidad estudiada. En este sentido se forja un diálogo que progresa con el contraste entre aquello que parece evidente y los descubrimientos realizados a través de las interpretaciones sobre un determinado objeto de estudio. Atendiendo lo expuesto por Patton (2002) dentro del marco de esta investigación de tipo cualitativa, la triangulación puede comprender el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, como la convivencia escolar y el papel del arteterapia, en este caso se realizó la triangulación mediante el uso de varios instrumentos; entrevistas semi-estructuradas a docente y padres de familia, los diarios de campo recopilados en los talleres confrontados con la base teórica recopilada. Al contrastar los datos recolectados mediante los instrumentos seleccionados se pudo consolidar la siguiente información:

Tabla 7. Categoría: Conductas negativas que presentan los niño/as al interior del aula.

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 9) Ha observado entre sus estudiantes: <i>“provocación, agresión, desobediencia, conducta desafiante, intimidación, impulsividad, palabras y señas vulgares, rechazo, sobrenombres y pataletas. Son vistas diariamente, se presenta al menos una de estas conductas”</i>	(T 1) <i>“los estudiantes presentaron conductas negativas reflejadas en actos de indisciplina como malas palabras y empujones”</i>

Resulta evidente en los niños/as la presencia de conductas negativas al interior del aula, estas mismas se presentaron también al inicio de los talleres de arteterapia, ante la más mínima provocación se generaban actos de agresión físicas y verbales entre los niños/as. Para Díaz (2003) la conducta disruptiva es habitualmente la alteración más evidenciada por los docentes, se relaciona con aquellas circunstancias de aula en las que los niños/as, dificultan con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, forzando a utilizar cada vez más tiempo en poner orden. Este tipo de comportamientos no permite ni enseñar al docente, ni a los estudiantes aprender, siendo en muchas oportunidades motivo de alteración para el grupo que inicialmente estaba tranquilo.

Tabla 8. Categoría: Conductas positivas de los niños/as al interior del aula

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 4) Manifiesta que entre los estudiantes se presenta: <i>“saludo amistoso, escucha, cooperación y solidaridad”</i> .	(T 1) <i>“Jaider, es un estudiante que presenta la mayor parte del tiempo problemas disciplinarios en esta actividad, permaneció concentrado se mostró cooperativo y prestó la ayuda oportuna a sus amigos Andrés y Luis para que</i>
(D 7) Ha notado en el comportamiento de los estudiantes la presencia de conductas	

<p>como: <i>“saludo amistoso, ofrecer disculpas, escucha, diálogo, cooperación, manejo de la rabia y solidaridad”</i>.</p>	<p><i>“pudieran terminar el dibujo”</i></p> <p>(T 1) <i>“la actividad artísticas fomentó un ambiente de compañerismo solidaridad y diálogo”</i></p> <p>(T 2) <i>“durante la actividad los grupo intercambiaron materiales como: colores, lápices, borradores y sacapuntas”</i></p> <p>(T 7) <i>“los estudiantes se mostraron muy cuidadosos, concentrados al escuchar las instrucciones del docente para desarrollar la actividad”</i></p> <p><i>“en las exposiciones de los trabajos los estudiantes expresan sus opiniones y escuchan a los demás de manera respetuosa, por ejemplo, guardan silencio cuando un niño/a está hablando”</i></p>
--	---

El arteterapia propicia situaciones para la demostración de conductas positivas, en este caso se observó la presencia de conductas tendientes a la cooperación incluso en niños con dificultades marcadas de indisciplina. Es de notar, que los docentes no solo recalcan las conductas negativas de los niños, sino que igual manera reconocen conductas positivas que son saludables para desarrollarse en el entorno escolar y para las relaciones interpersonales docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Callejón y Granados (2003) explican que cuando hacemos uso del arteterapia y/o proceso creativo artístico (tanto desde la producción, como desde la recepción: escucha, visualización, etc.), nuestro propósito primordial es favorecer la expresión y la comunicación de la persona consigo misma y con los demás, valiéndose de la capacidad que poseen estas actividades de crear

narrativas. Y no se trata sólo de propiciar la manifestación de pensamientos y emociones, se busca generar un insight, un caer en cuenta de la realidad en la que uno está inmerso: no sólo se recapacita y se confronta sino que además contribuye a la relación, la comunicación también con el otro (terapeuta, compañeros, etc.).

Tabla 9. *Categoría:* Generadores de conflicto en el ambiente escolar

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 1) Considera que uno de los generadores de conflicto escolar se encuentra en: <i>“las costumbres que traen de la casa”</i>	(T 2) <i>“alguno dibujos realizados por los niños/as muestran situaciones de violencia al interior de sus familias; por ejemplo Kimberly, dibujó una pelea entre sus padres”</i>
(D 4) Ha notado que <i>“las vivencias en la familia, son las que más influyen en la forma en que se comporta el niño/a con sus otros compañeros”</i>	(T 2) <i>“Los niños/as se identificaron con algunos de los personajes de sus cuentos, refieren sus realidades a través de este tipo de actividades artísticas, ya que muchos demuestran su malestar por los conflictos en el hogar y a través de los dibujos y relatos se dejó entre ver situaciones reales de su entorno familiar”</i>
(PF 3) <i>“estar lejos de la familia, la soledad”</i>	
(PF 4) <i>“el maltrato en el hogar, el permanecer mucho tiempo en la calle con los compinches”</i>	
(PF 5) <i>“la desatención de los padres, cuando los dejan solos en la casa porque hay que trabajar”</i>	

Tanto padres como docentes identificaron los problemas ligados al contexto familiar como generadores de conductas en los niños/as que inciden de manera directa en la convivencia escolar, en el taller de arteterapia fueron también evidentes estas problemáticas.

A través de sus expresiones artísticas los niños/as sacan a relucir sentimientos que de manera verbal no los manifiestan, incluso a las personas que constantemente se encuentran a su alrededor, no siempre los niños/as hablan de los problemas que se presentan en su casa con su profesor y si lo hacen muchas veces no encuentran un consuelo a la situación que están experimentando, el expresarse a través de un cuento, un dibujo permitió que esa realidad se visibilizará, se expresará y se canalizará.

Lo antes expuesto es respaldado por Kennedy (1997) quien manifiesta que respecto a los/as niños/as abandonados/as, o atendidos de manera inadecuada, el uso del arte es especialmente favorable debido a que los niños/as pequeños/as no logran comunicar de manera clara y completa sus sentimientos. Está confirmado que practicar la creación artística disminuye, en ímpetu y frecuencia, los sucesos de agresividad o retraimiento que afloran cuando esas emociones no son adecuadamente canalizadas a través de la expresión del lenguaje verbal.

Tabla 10. *Categoría:* reconocimiento de estado anímico, emociones en relación a expresiones artísticas.

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 2) “Si identifica, en los colores y en la letra”	(T 1) “Al iniciar la actividad, ellos reaccionaron con temor pero a medida que fueron avanzando en el dibujo fueron adquiriendo más confianza”
(D 4) “Si reconoce, en algunos dibujos que son expresivos”	(T 2) “se pudo observar en aquellos estudiantes que son tímidos un cambio de actitud, ya que al terminar la actividades veían felices de haber mostrado su
(D 5) “Si identifica, mediante el uso de los mandala”	

(D 6) <i>“Si, observando los dibujos”</i>	<i>trabajo”</i>
(D 10) <i>“Si, se aíslan, tengo el caso de un niño de séptimo que hace dibujos cuando tiene inconvenientes en la clase”</i>	(T 3) <i>“al observar el mandala terminado fue coloreado en su mayoría con colores cálidos predominando el amarillo, el naranja y el rojo; durante el coloreado los niños/as estuvieron alegres”</i>
(PF 2) <i>“He notado que después de dibujar está de buen ánimo y alegre”</i>	(T 4) <i>“ la actividad generó en los niños/as estados de alegría, pues entre ellos se contaban aspectos de su vida, sus gustos y deseos”</i>
(PF 5) <i>“Por lo general es muy impulsivo y mientras dibuja y colorea se encuentra más tranquilo y sosegado y su estado de ánimo mejora”</i>	(T 5) <i>“Los niños mostraban antes de la actividad un estado de euforia debido a que venían del descanso, pero, una vez que empiezan a interactuar con el dibujo y la pintura, su estado se ve transformado en tranquilidad, concentración, alegría y respeto”</i>

Algunos docentes de la institución educativa identifican cambios en las emociones de sus niños/as mientras realizan actividades artísticas como el dibujo y el coloreado, estos mismos cambios se pudieron evidenciar al interior del taller de arteterapia ligados a cambios en el comportamiento, es decir, sentimientos como el temor se tradujo en confianza, la timidez en espontaneidad y la euforia en tranquilidad. Cabe resaltar que uno de los estados emocionales que más se manifestó a través de los talleres fue el de la alegría, que tuvo su máxima expresión a través de técnicas artísticas como el coloreado, la pintura y el uso de la plastilina.

Por otra parte, estados anímicos negativos como el aislamiento, apatía y desinterés que son percibidos por los docentes de áreas como matemáticas, sociales y lengua castellana al interior de los talleres de arteterapia no se hicieron notorios.

Según lo expuesto por Pérez (2004), los espacios creados en el ámbito del arte no son reales y por lo tanto, son un lugar, donde el individuo puede relajarse y estar más seguro. De esta forma, el niño/a puede sentirse capaz de revelar aquellos aspectos, emociones y sentimientos que causan sus problemas y conflictos internos, tratando al mismo tiempo de analizarlos y reflexionar sobre ellos.

Aldana (2006) considera que la habilidad para tratar sentimientos y emociones permite actuar convenientemente ante los conflictos, estudiar y laborar en grupo y compartir, escudriñar salidas a los problemas, argumentar, debatir, conversar y fijarse metas.

Tabla 11. *Categoría:* valor afectado por las agresiones físicas y verbales

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 1) <i>“con las peleas y malas palabras se pierde el respeto entre compañeros”</i>	(T 4) <i>“los estudiantes fueron muy respetuosos mientras realizaban esta actividad (retrato del compañero), en ningún momento se presentaron burlas por el aspecto físico, ni por los desaciertos de sus trazos(dibujo feo o bonito)”</i>
(D 3) <i>“he notado que se ha perdido mucho el valor del respeto”</i>	(T 5) <i>“al igual que en anteriores actividades ha mejorado significativamente el respeto por el trabajo propio y por el de los demás ”</i>
(D 6) <i>“con las groserías y peleas entre compañeros se pierde el respeto”</i>	(T 6) <i>“Kimberly y Jenny, se mostraron reacias a trabajar en equipo, en esta situación, los demás integrantes del grupo intervinieron de manera oportuna y respetuosa dando solución a este conflicto”</i>
(D 12) <i>“he notado que con las dificultades de convivencia el valor más afectado es el del respeto”</i>	

(T 7) *“Los estudiantes, se mostraron respetuosos y concentrados al escuchar las instrucciones del docente para desarrollar la actividad”*

“en las exposiciones de los trabajos los estudiantes expresan sus opiniones y escuchan a los demás de manera respetuosa, por ejemplo, guardan silencio cuando un niño/a está hablando”

(T 9) *“el respeto es un valor que se ha ido consolidando, puesto que ahora los estudiantes valoran las creaciones de sus compañeros y de igual manera sus propias creaciones”*

Los docentes reconocen que al presentarse situaciones conflictivas de manera repetida se ven afectadas las relaciones interpersonales, y en este sentido indican que el valor que se ha visto más afectado es el del respeto. En contraposición a lo anterior en el marco de los talleres de arteterapia, el respeto es tal vez el valor que se ha visto más fortalecido, incluso en situaciones como el dibujar un compañero o pronunciar una palabra de manera incorrecta que se pudieran prestar para la burla y el ridículo fueron momentos donde el comportamiento de los niños/as fue comprensivo, entendido desde el punto de vista de la edad de los niños y la actividad que se estaba realizando.

El respeto se vio reflejado durante el desarrollo de los talleres en situaciones en que los niños/as se mostraron considerados con la forma de ser de un compañero, al escuchar de manera atenta las instrucciones del docente, al aceptar y valorar los puntos de vista, de opinión y la manera de realizar las actividades de sus compañeros.

Jimerson y Furlong (2006) creen que la convivencia es al final, la competencia de los sujetos para fundar relaciones sociales y humanas de calidad, establecidas en valores como la tolerancia y en el respeto al otro. Al degradarla se incuba la violencia, señal del menoscabo de esas relaciones. En la atención al ambiente por medio del arteterapia se favorece la comunicación interpersonal en un clima de confianza y respeto, se pueden por tanto mejorar las relaciones, el sentimiento de equipo... (Callejón y Granados, 2003).

Tabla 12. *Categoría:* opinión acerca del arteterapia como estrategia para la resolución de conflictos.

<i>Entrevista semi-estructurada</i>	<i>Diario de campo</i>
(D 2) “ <i>me parece bien, aunque no conozco mucho del tema</i> ”	(T 1) “ <i>el ambiente en el salón de clase fue de compañerismo y diálogo</i> ”
(D 3) “ <i>es una buena estrategia ya que los niños expresan sentimientos positivos y negativo ante situaciones</i> ”	(T 2) “ <i>se observa que el tono de voz utilizado por los estudiantes ha bajado durante las actividades</i> ”
(D 4) “ <i>sería importante conocerla y ponerla en práctica</i> ”	(T 3) “ <i>los estudiantes, comparten materiales con aquellos que no traen</i> ”
(D 5) “ <i>puede ser una herramienta indispensable para la solución de problemáticas</i> ”	(T 4) “ <i>la actividad generó en los estudiantes estados de alegría</i> ” “ <i>se cambió el estado de euforia a tranquilidad</i> ”
(D 9) “ <i>Me gusta, me parece una buena estrategia. Todo lo que sea terapia es bueno</i> ”	(T 6) “ <i>los estudiantes toman decisiones de manera concertada</i> ”
(D 12) “ <i>es muy buena, ayuda a liberar el estrés y las tensiones al mismo tiempo que ayuda a recrear fantasías</i> ”	(T 7) “ <i>los estudiantes intervinieron dando solución a conflictos que se presentaron en el desarrollo del taller</i> ”

La visión mostrada hacia el arteterapia por parte de los docentes entrevistados es positiva sin embargo ninguno de los mismo manifestó estarla utilizando, consideran que esto requiere de capacitación, lo que indicaría que en los centros de formación no se orienta acerca del arteterapia como estrategia no solo en la atención a conflictos sino como una herramienta pedagógica. Si bien haría falta un estudio más a profundidad en relación a los impactos del arteterapia a la hora de la resolución o transformación de los conflictos se pudo constatar en los niño/as la aparición o el incremento de conductas como; la concertación y el diálogo entre compañeros, la solidaridad, alegría, concertación. En sentido contrario se vieron disminuidas conductas negativas como; agresión y malas palabras en niños/as con dificultades disciplinarias, estados de euforia y el tono de voz alto.

Un aspecto a resaltar cuando se presentan conatos de conflicto es la aparición de conductas tendientes a la mediación, esta conducta observada va ligada a la preexistencia de un lazo afectivo por el otro, cuando el niño/a logró identificarse con su compañero, compartir, escucharlo es el momento en que este acudió a mediar.

En relación a lo anterior Loth y Malchiodi (2002) aluden que el enfoque cognitivo en arteterapia tiene como fundamento la representación de conflictos, sentimientos, emociones, etc., a través del dibujo, la pintura, el coloreado, el collage y/o la escultura, en otras palabras, el sujeto tiene la ocasión de materializar o expresar el conflicto que lo aflige a través del arte. La función del arteterapeuta es cuestionarlo para favorecer la reflexión y meditación con el respaldo de la producción artística, al mismo tiempo lo orienta en el transcurso para que considere el conflicto ya sea de manera verbal o no verbal.

6.2. Resultados

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación señalan que en la Institución Educativa José María Córdoba, se presentan situaciones de conflicto que se encuentran deteriorando la calidad de la convivencia escolar, en tal sentido los docentes la califican como regular, ya que consideran que existe un proceso erosivo de los valores de coexistencia entre estudiantes y entre estos y sus docentes.

De igual manera, se expone el hecho de que las estrategias planteadas al interior del manual de convivencia, que en su mayoría son de tipo punitivo, ya que están limitadas a un proceso sancionatorio para resolver situaciones de conflicto no redundan en la corrección de los problemas comportamentales de los estudiantes, lo que causa la persistencia de conductas negativas en el niño/a. Según se ha citado por Boada et al (2014) este tipo de prácticas, alejadas de lo pedagógico y centradas en lo correccional obstaculizan la convivencia, privilegian la exclusión, las acciones autoritarias, la sumisión, entre otras y limitan la construcción de lo humano, los afectos, el diálogo y la solidaridad.

Conductas como la desobediencia, las malas palabras y la agresión física son consideradas por los docentes, en su orden, como las que más se presentan al interior de la escuela. Gómez y Rojas (2013) consideran que los docentes asumen discursos y posiciones a partir de los cuales, legitiman comportamientos dentro del aula. En algunos casos, éstos promueven el diálogo dentro de las temáticas de la clase, generando aprendizajes tanto en el ámbito académico como convivencial. En otros casos, la continua ocurrencia de situaciones de

indisciplina da paso a la permisividad frente a las normas establecidas para la coexistencia en comunidad, lo que impide el desarrollo de procesos de sana convivencia y perjudican directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Factores relacionados con la personalidad del niño/a como el egoísmo, el individualismo, la intolerancia y el uso de malas palabras, son considerados como los detonantes de conflictos, además de lo anterior, las vivencias, costumbres y estabilidad de la familia son para Cerezo (2004), elementos que interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas; las prácticas de crianza infantil, el tipo de castigo y el ejemplo de los padres, encuentran en el ambiente escolar un lugar para ser manifestados. En el caso de los niños/as del grado quinto en su mayoría sus familias se encuentran desintegradas bien sea por motivos de separación de los padres o por causas laborales y expresan en sus dibujos la existencia de conflictos y los padres manifiestan que utilizan el castigo físico como mecanismo de corrección.

Además, los docentes relacionan que la ocurrencia constante de hechos de agresión física o verbal ha redundado en la pérdida del valor del respeto, lo que para Zubiría (2008) se constituye en el principal generador de violencia trascendiendo de la escuela a las calles.

En tal sentido, las estrategias implementadas por la institución educativa para mejorar la calidad de la convivencia escolar resultan insuficientes y para algunos actores inexistentes, lo que ha generado una serie de paliativos o estrategias de atención esporádicas implementadas de manera individual por los docentes. El diálogo es el mecanismo más utilizado para la resolución

de conflictos por parte de los docentes, pero no es considerado por la institución educativa en la ruta de atención contenida en el manual de convivencia.

En relación al arteterapia se encontró que la misma es poco conocida por los docentes y que son pocas las manifestaciones artísticas que se promueven, a pesar de que se considera que en los niños/as existen talentos, los padres relacionan que a pesar de las habilidades de sus hijos para las artes estas no son potenciadas debido a muchas circunstancias entre las que se encuentran la falta de ambientes y materiales.

Con base en las circunstancias antes mencionadas se diseñaron talleres de arteterapia que buscaban fortalecer la capacidad de expresión, el autocontrol, el autoconocimiento la manifestación y manejo de sus emociones; así como el trabajo en equipo, la obediencia, la cooperación y el respeto.

Como resultado de la aplicación de los talleres de arteterapia se hicieron evidentes cambios en el comportamiento de los niños/as participantes; si bien se presentaron actos de agresión física y verbal al inicio de los talleres, al finalizar los mismos se observa un mejoramiento considerable de la disciplina al interior del aula de clase, los docentes consideran que la conducta de los niño/as ha mejorado significativamente en relación al año inmediatamente anterior, la convivencia al interior del grupo fue calificado como buena y además de lo anterior no se reportó estudiantes con problemas disciplinarios en coordinación. Los docentes manifiestan que casos como riñas han desaparecido, se ha reducido considerablemente la desobediencia y las malas palabras. Lo anterior es confirmado por Rosal (1993) quien evidenció que la arteterapia

desarrolla el autocontrol que los/as niños/as ejercen sobre su conducta y comportamiento. Loth y Malchiodi (2002) aluden que en arteterapia el niño/a tiene la oportunidad de representar sus conflictos, sentimientos, emociones, etc., a través del dibujo, la pintura, el coloreado, el collage y/o la escultura, en otras palabras, el sujeto tiene la ocasión de materializar o expresar el conflicto que lo aflige a través del arte.

Los talleres de arteterapia propiciaron situaciones que permitieron reforzar la expresión de conductas positivas, en este caso se observó conductas tendientes a la cooperación incluso en niños con dificultades marcadas de indisciplina. Lowenfeld (1985) hacía hincapié en que el arte es una de las actividades que más fortifican y respalda el desarrollo de la dinámica, es decir favorece el trabajo en grupo. Esto va a permitir una interacción positiva entre los estudiantes.

La obediencia se vio fortalecida, puesto que el estudiante adquirió el hábito de seguir indicaciones del docente, dado que las actividades del arteterapia les resultan muy agradables el acatar las indicaciones no redundaba en una carga y gran parte esto se transmite a otras áreas. Callejón y Granados, (2003) consideran que el arteterapia permite experimentar otros caminos de expresión, diferentes al de la desobediencia, en tal sentido ejercita la interioridad, potencia la autoestima y la sensación de logro, trabaja la voluntad, disminuye la agresividad; con el profesorado, especialmente, mejorar la percepción, disminuye el estrés y motiva al docente.

Los talleres de arteterapia fortalecieron los canales de comunicación entre los niños/as el diálogo amistoso fue una de las conductas más observadas, se constituyó en un mecanismo mediante el cual los estudiantes compartían de manera verbal ideas, estrategias y consejos

acompañados del contar vivencia y experiencias. Lukash (2002) con base en su trabajo con niños intervenidos mediante cirugía reconstructiva, destaca el arteterapia como una herramienta que permite superar la dificultad que tienen los/as niños/as para expresar sus emociones por el medio verbal y la considera para recuperar y potenciar la confianza en la expresión verbal.

El trabajo artístico propició expresiones de cooperación, como el préstamo de materiales y el apoyo en caso de dificultades, además de asignación de responsabilidades y tareas, en otras palabras se podría afirmar que los niños/as trabajaron en equipo y disfrutaron haciéndolo. Lo anterior, se relaciona con lo expuesto por Rodríguez (2007) quien considera que el arteterapia mejora la expresión de sentimientos y emociones del niño/a y sus compañeritos, lo que incide directamente en el trabajo cooperativo, en el clima de aula y el desarrolló la autoestima.

De otra parte, se pudo evidenciar que las actividades de arteterapia, presenta un efecto modificador de la conducta, la euforia es fácilmente traducida a la tranquilidad y sosiego, la indisciplina se torna en concentración y la apatía se convierte en alegría y optimismo. En tal sentido, Ertmer y Newby (1993) sustentan el hecho de que los problemas de conducta son aprendidos y reforzados por la influencia ambiental en el que se desenvuelve la persona. El arteterapia, a través de procedimientos como el condicionamiento y modelado determina el comportamiento y tratar de modificarlo. Además, de mejorar ese comportamiento, también lo hace con la expresión y aceptación de sus emociones y sentimientos.

Es de resaltar, que el arteterapia potencia la actitud de mediación en los conflictos, que podría estar ligada a un lazo afectivo, en este sentido se observaron manifestaciones como la

conciliación y el dialogo, de otra parte, los factores generadores de conflicto se han visto reducidos sustancialmente, Al expresar sus emociones, sentimientos y frustraciones los niños/as comparten con compañeros con los que antes no se hablaban incluso estudiantes que reñían con frecuencia no lo han vuelto a hacer. Greg (1992) considera que a través de las expresiones artísticas los niños/as, pueden dar solución a inconvenientes y pueden descubrir un método, su propio método, para reaccionar ante los problemas presentes, futuros y resolverlos.

El arteterapia ha contribuido a fortalecer valores como el del respeto, los niños/as valoran el trabajo de sus compañeros, su forma de ser, escuchan de manera atenta las instrucciones del docente, aceptan y valoran los puntos de vista, de opinión y la manera de realizar las actividades de sus compañeros. En la atención al ambiente por medio del arteterapia se favorece la comunicación interpersonal en un clima de confianza y respeto, se pueden por tanto mejorar las relaciones y el sentimiento de equipo. (Callejón y Granados, 2003)

7. Conclusiones y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

En este trabajo de investigación se aplicó una propuesta de abordaje etnográfico del arteterapia en niños de grado quinto del municipio de Durania. Esta propuesta fue construida a partir de la integración de Callejón y Granados (2003) y Miret y Jové (2011) los cuales se vinculan conceptualmente con la teoría y la práctica del arteterapia.

Respecto al objetivo general de la investigación el arteterapia es una estrategia adecuada al entorno educativo, brinda herramientas que permiten mejorar los procesos de convivencia a partir de atender las necesidades emocionales y expresivas del niño/a. En este sentido, Dolor (2009) afirma que a través del arteterapia se facilita la satisfacción en la creación, esto permite superar prejuicios, proporciona el conocimiento de mecanismos de expresión y comunicación más allá de lo verbal, que resulta limitado en el niño/a sobre todo en situaciones de conflicto.

Al realizar el proceso de creación artística, el sujeto se autoexplora y se autorrealiza, el arte permite materializar los pensamientos individuales, ideas, comportamientos, instintos, emociones y sentimientos; ayuda a que el niño/a exprese y tome conciencia de sus sentimientos, lo que le permite aclarar y organizar posibles confusiones, ofrece maneras razonable para descargar emociones de difícil control e intolerables, como la agresión.

En consideración a lo anterior, resulta difícil mejorar los procesos de convivencia desde el único punto de vista punitivo contemplado en el manual de convivencia, ya que como lo expone Boada et al (2014), este tipo de prácticas obstaculizan la convivencia, privilegian la exclusión, las acciones autoritarias, la sumisión, entre otras. Delors (1996) considera que para educar en la transformación de los conflictos se requiere de cuatro pilares a saber; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Desde esta perspectiva el autor propone el descubrimiento gradual del yo y del otro, el desarrollo de aspectos como la imaginación y la creatividad.

Respecto a los objetivos específicos de la investigación, gracias a la información recolectada mediante las entrevistas a docentes y padres de familia es posible indicar que en relación a las situaciones de convivencia escolar presentadas por los niños/as del grado quinto estas estaban caracterizadas por el señalamiento de sus docentes como un grupo de comportamiento regular, se observa con frecuencia la presencia de conductas negativas como la desobediencia, agresión física, malas palabras, muchas siendo generada por el debilitamiento del valor del respeto. Por otra parte varios de los niño/as se encontraban incurso en procesos disciplinarios en coordinación y los mecanismos implementados a través de la ruta de atención contemplada en el manual de convivencia, han sido insuficientes para generar cambios positivos en la conducta de los niños.

En relación a lo anterior, Funes (2000) considera que la forma tradicional de entender los conflictos al interior de la escuela ha sido a través del castigo o la sanción en cadena, que finalmente sólo ha redundado en cierta inmunidad en el sujeto. Esta solución al problema no sólo

es incapaz de resolverlo, sino que genera en la institución educativa una cierta impotencia para hacer frente a los problemas derivados de la convivencia.

Así pues, como lo manifiesta Moreno y Romero (2012) los conflictos en el aula pueden ser atendidos de manera preventiva o punitiva, dicha resolución puede convertirse en una oportunidad o un riesgo. Lucio (2012) considera que el conflicto debe asumirse como una oportunidad pedagógica de cambio para mejorar y ello solo se logra a partir de la manera cómo se aborden los mismos. Para ello es indispensable contar con estrategias que ayuden a los actores educativos a resolver conflictos de forma pacífica y negociada con lo que se fortalecen los procesos de prevención de la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones

Los talleres de arteterapia aplicados a los estudiantes de grado quinto de la institución educativa José María Córdoba ha brindado a los niños escenarios y herramientas que les permiten expresar sus sentimientos, emociones hoy son considerados un grupo con buena conducta, ninguno de sus estudiantes está incurso en proceso sancionatorio en coordinación, se les ve motivados y han mejorado considerablemente su rendimiento académico en especial en áreas como matemáticas y lenguaje. En este sentido Coll (2006) habla del arteterapia como un recurso para el aula con el que trabajar la diferencia, no como un perjuicio, sino como un beneficio para la diversidad que enriquece a todos. Este autor considera, esta terapia como un estímulo positivo para el reforzamiento de la motivación.

Además de lo anterior se ha fortalecido el trabajo en equipo junto a la cooperación, en tal sentido Lowenfeld (1985) hace hincapié en que el arte es una de las actividades que más

fortifican y respaldan el desarrollo de la dinámica, es decir favorece el trabajo en grupo. Esto va a permitir una interacción positiva entre los estudiantes que se observa cuando ellos comparten sus útiles, ayudan al compañero con dificultades y valoran las apreciaciones de sus compañeros.

Entre las técnicas artísticas más valoradas por los niños/as para expresarse artísticamente se encuentra en el dibujo, esta ha brindado mucha información, relacionada con la familia, su situación socioeconómica, el lugar que ocupa en la familia, sus emociones y temores, de igual manera es la técnica que genero mayor estado de concentración en los niños/as y fomento el dialogo de los mismos en el caso del taller te encargo mi retrato.

Comparativamente, técnicas como el coloreado especialmente de mandalas fueron muy apreciados por los niños/as, es tal vez la técnica que más genero motivación a pesar de que en un inicio fue tomada a la ligera, los resultados fueron muy valorado y apreciados incluso por estudiantes de grados superiores. En este caso la autoestima y la dimensión estética se ha fortalecido significativamente fue uno de las actividades que incentivo la cooperación en el sentido de compartir materiales. Las técnicas que tienen que ver con la pintura y la plastilina son las que generan alegría al interactuar con los colores y las formas, esta técnica induce cambios comportamentales positivos.

El taller de origami fue uno de los que fomento la cooperación entre compañeros. El collage es la técnica que se caracterizó por incitar el trabajo en equipo y de igual manera genero un ambiente de mayor creatividad teniendo los niños/as materiales similares

En relación, a la transformación de conflictos, se observó que conductas como la mediación que son de gran valor a la hora de resolver el conflicto, se hicieron visibles cuando el niño/a logro establecer un lazo afectivo con su compañerito. Lo anterior puede estar relacionado con la información recolectada en la entrevista a docentes y padres de familia en donde se encontró que la actitud de mediación no fue observada en el aula por parte de los docentes mientras que la mayoría de los padres si la observo en sus hogares. Se podría inferir que el lazo afectivo es un prerequisite para la expresión de esta conducta, sin embargo habría que trabajar en como manifestar la conducta mediadora en el niño sin importar la existencia o no de ese lazo afectivo.

Mockus (2002) considera que se debe ver el salón de clase y la institución educativa como un escenario único y predilecto para aprender a convivir con otros. Es una ocasión y un escenario privilegiado para una sesión planificada en un contexto reflexivo. Es aquí donde se puede educar y aprender de manera ordenada una serie de destrezas y habilidades en resolución pacífica y dialogada de conflictos. En este sentido el taller de arteterapia fue un espacio en el que el dialogo fue incentivado a partir de compartir experiencias, gustos y sentimientos y a partir de estos generar un producto artístico. Callejón (2005).expone el uso de la Arteterapia en el aula, no solo en niños con Necesidades Educativas Especiales sino para todos, ya que ésta favorece dicho desarrollo e integración de los estudiantes, tanto a nivel personal como social. Esto último les va a permitir enfrentarse a futuros desafíos o dificultades que puedan presentárseles en cualquier ámbito de su vida.

Es posible concluir que los cambios generados en la conducta de los niños/as a través de la implementación de los talleres de arteterapia, han trascendido las fronteras del aula de clase y son visibles en la comunidad educativa, docentes de básica primaria se han acercado con el fin de obtener información relacionada con el arteterapia, de igual manera quieren implementar estrategias de arteterapia en su práctica pedagógica

No es posible concluir que las conductas disruptivas han desaparecido en los niño/as con la aplicación de algunos talleres de arteterapia, hay mucho por trabajar en relación a las malas palabras que son reforzadas en el ambiente familiar, de otra parte si es posible notar un cambio positivo en la actitud de los niños/as hacia sus compañeros, docentes y el estudio. En este sentido, el arteterapia no debería ser una estrategia para ser aplicada de manera esporádica, se debería considerar institucionalizar de manera permanente.

7.2. Recomendaciones

Tener presente, que cada uno de los niño/as que asisten al taller representa una realidad y condición única que debe de ser respetada, por lo que las siguientes recomendaciones resultan convenientes:

El taller de Arteterapia no consiste en proporcionar terapia específicamente, es por eso que se debe de evitar cualquier tipo de comentario que comprometa o haga sentir incomodo al niño/a, en tal sentido no es tarea del investigador pretender dar terapia psicológica ni mucho menos intentar diagnosticar al niño/a.

Es recomendable ofrecer materiales variados para ampliar sus posibilidades creativas, así como, integrar ejercicios de temas libres, esto es una opción que beneficia y refuerza sus capacidades en sentido de resolver distintas situaciones que se les pueden llegar a presentar. De igual manera, resulta conveniente no restringir al niño/a, ni asumir que no es capaz de realizar alguna de las actividades por si solo correctamente, ya que esto puede afectar los resultados. Tampoco intente incitar algún tipo de comportamiento en los participantes

Resultaría conveniente para el mejoramiento de la convivencia escolar al interior de la institución educativa que una estrategia de las características del arteterapia fuera incorporada a la ruta de atención en el manual de convivencia.

Propender por la adecuación de espacios físico y consecución de materiales que permitan el desarrollo de las habilidades artísticas de los estudiantes.

Se recomienda complementar el arteterapia con una estrategia de manejo de conflictos que atienda el periodo de descanso de los estudiantes.

Bibliografía

Aldana, C. (2006). *Aprender a convivir en un mundo de violencia*. Cuadernos de pedagogía, 359, 28 – 31.

Arias, I., y Jiménez, L. (2009). "*Diversidad cultural y educación artística*", en L. Jiménez, I.

Aguirre, y L. G. Pimentel (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, Madrid: OEI.

Arón, A. y Milic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Beech, J., Marchesi, A., (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre Convivencia escolar en la Argentina. OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Argentina. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>

Beidel, D. y Turner, S. (1998). *Shy children, phobic adults. Nature and treatment of social phobia*. Washington, DC: APA.

Bickhart, R. y Benn, R. (2004). *Dissenting views: Art in the Age of Terror. En Peace Calendar of the War Resisters League*. New York: War Resisters League.

Bisquerra, R. (2005). *La educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, vol. 21.

Boada, M., Agudelo, A., González, F., Hernández, G., Moreno, D., Quintero, I y Mosquera, W. (2014). *La Convivencia escolar. Una vida, un aprendizaje. Proyecto de Investigación*. Bogotá, Colombia.

Brooke, S. (1995): *Art therapy: an approach to working with sexual abuse survivors*, The Arts in Psychotherapy, 22, 5, 447-466.

Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.

Caballero, M., (2010). *Convivencia Escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. Revista Paz y Conflictos, 10(3), 154 – 167. Recuperado de: http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_d ea5.pdf

Callejón, M. (2003) "*Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración*". Escuela abierta, 1(6), 129-147.

Callejón, M., y Granados, I. (2003). *Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración*. Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa, 1(6), 129-147.

Campelo, A., Marta, G., Jazmín, H., Lerner, M., Calarco, J., y Leonor, L. (2010). *La Convivencia en la Escuela, Recursos y Orientaciones para el Trabajo en el Aula*. (M. d. Nación, Ed.) Buenos Aires, Argentina.

Cepeda, H., Pacheco, P., García, L., y Piraquive, L. (2008). *Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media*. Revista Salud pública, 10(4), 517 – 528, Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/V10n4/v10n4a02pdf>

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Pirámide. Colección Ojos Solares. Tratamiento. Madrid

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Uniandes, 121.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

Chaux, E., Vargas, E., Ibarra, C. y Minski, M. (2013). *Procedimiento básico para los establecimientos educativos*. Documento final de la consultoría para la elaboración de reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Documento elaborado para el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: documento sin publicar.

Chica, M. (2007). *Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones*. Revista Iberoamericana de Educación, 4.

Cohen, L (1995): *Los dibujos como ayuda judicial en el pleito por abuso sexual a niños: Una lista compuesta de indicadores*. Art in Psychotherapy, 22 (5), 475-483.

Constitución Política de Colombia de 1991. (2012). Edición actualizada. Momo Ediciones. Bogotá.

Cuevas, F. (2006). *Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela*. Comunicación presentada en las II jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada.

De La Torre, J. (2005). *Un parte de guerra en tiempos de paz*. Periódico La Noticia. Maturín, Monagas. Enero, 05.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Bogotá: Santillana.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- y la Secretaría de Educación del Distrito. *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA-*, para estudiantes de 5. ° A 11. ° De la ciudad de Bogotá. DANE. (2011). Recuperado de: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1838&Itemid=175

De Zubiría, S. (2008). *Siembra vientos y cosecharas tempestades. La violencia en los colegios de Bogotá*. Recuperado de: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/2009/La_violencia_en_los_colegios_d_Bogot%C3%A1.pdf

Díaz Aguado, M. J. (2003). *Diez Condiciones Básicas para Prevenir la Violencia desde la Adolescencia*. (I. d. Juventud, Ed.) Estudios de Juventud, 22.

Domínguez, T. (2006). *Arteterapia: Nuevos caminos para la mejora personal y social*. Junta de Andalucía y Fondo Social Europeo. Sevilla. p.51

Echebunúa, E. (2002). *Paz de Corral, Manual de violencia Familiar*. Madrid, España. Siglo XXI de España Editores.

Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Ed. Morata, Madrid p22

Ellis, A., y Bernard, M. (2006). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*. Theory, Practice and Research. Inc, EEUU: Springer.

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). *Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios*. Clínica y salud, 15.

Epperson, J. (1992): *Efectos de la medicación en los productos artísticos de niños con AD/HD*. Art Therapy, 9 (1), 36-41.

Fernández, M.J. y Asensio, I. (1993). *Evaluación del clima en centros educativos*. Revistas de Ciencias de la educación, 153.

Fenton, J. (2000): *Cystic fibrosis and art therapy, The Arts in Psychotherapy*, 27 (1), 15-25.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*.

Flores, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, D.C., Colombia. McGraw-Hill/Interamericana

Funes, S. (2000). *"Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia"*. Contextos educativos, 3, 91-106.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz.

Gómez, L. M, I., Rojas, R., P. (2013). *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: Grado 7 de Colegio Liceo Merani, y grado 5 de la Institución Ianni*, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, (2).

José Antonio Galán. Macro – proyecto de investigación. Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación.

González, W. (2007). *Eficacia del programa de terapia de arte Libert-Arte para el reforzamiento de autoestima, en un grupo de niñas y adolescentes del Hogar No. 1 de la Asociación Esperanza Juvenil (comprendidas entre los 9 y 17 años)*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Granados, I. (2009). *Influencia de un programa de terapia artística en algunas variables de personalidad en u grupo de preadolescentes de un barrio marginal de Sevilla (tesis de doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Gustems, J. (2014). *Arte y bienestar*. Investigación aplicada Recuperado de: <http://www.publicacions.ub.edu/refs/indices/07964.pdf>

Gutiérrez, A. (2012). *Hacia la recuperación y sanación corporal: elaboración de violencias basada en artes de acción (tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá

Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

Henrio, J. (2000): *Programa de sábado para madres y niños que viven en centros de acogida*. Actas de la Conferencia Anual de la Asociación Psicológica Americana. Washington, 4-8.

Holt, K. (2001): *Indicadores de alcoholismo de un familiar en el dibujo cinético de familia de los niños*. Art Therapy, 18 (2), 89-95, 89.

Hirschstein, M., Edstrom, L., Frey, K., Snell, J., y McKenzie, E. (2007). *Walking the talk in bullying prevention: teacher implementation variables related on initial impact of the steps to respect program*. School Psychology Review, 36, 3-21.

Hoyos, V. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. Recuperado de: <http://www.creadess.org/.../73-etica-del-desarrollo?...formacion-etica-valores-y>.

Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona. Graó.

Jimerson, S. y Furlong, M. (2006). *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jung, C. (1988). *Arquetipos e inconsciente colectivo* (Von den Wurzeln des Bewusstseins, Walter-Verlag AG, Olten), trad. Cast. Miguel Murmis, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 3ª edición, pp. 182.

Kennedy, M., Armstrong, A y Moore, E. (1997): *Indicadores de abuso o negligencia en los dibujos de niños preescolares*. Journal Psychosoc. Nurs. Ment. Health. Serv., 35 (4), 7-10.

Kramer, E. (1982). *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*, Buenos Aires, Kapelusz, Colección Psicoanálisis, pp. 24.

Kubler, R. (1988), Citado por Fenton, J. (2000): *Cystic fibrosis and art therapy, The Arts in Psychotherapy*, 27 (1), 15-25.

Küstenmacher, M. (2010). *Energía y fuerza a través de los mandalas*. Ediciones Obelisco.

Lederach, P. (2000). *El abcé de la paz y los conflictos*. Los libros de la Catarata.

Ley General de Educación 115 (1994). Editorial Magisterio. Bogotá.

Ley de Infancia y adolescencia (2006). Uniderecho.com. Un espacio para estudiar derecho. Recuperado de: http://www.uniderecho.com/leer_ley_Ley-En-Colombia_19_1443.html.

Lobato, M., Martínez, M. y Molinos, I. (2003). *El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica*. Escuela Abierta, N 6.

López, M. (2011). "Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Madrid. Servicios de publicaciones. UCM, 6, 183-191.

Loth, R., Malchiodi, C. A. (2002). *Cognitive-Behaviorial Approaches*. En *Handbook of art therapy*, 72-81. E.A.U, Guilford Press.

Lowenfel, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires:

Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.

Lucio, M. (2012). *El Aula de Convivencia, un espacio para la reflexión y el compromiso*. Convives, (2).

Lukash, F. (2002). *Children's art as index of anxiety and self-esteem with plastic surgery, Plastic and Reconstructive Surgery*, 109(6), 1777-88.

Malchiodi, C. (1994): *Usar el dibujo en el diagnóstico de niños en hogares violentos*. Actas del Congreso Nacional de Salud Mental Infantil. Jacksonville

Malchiodi, C. (2007). *Art therapy sourcebook*. New York: McGraw-Hill.

Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires.

Manual de convivencia, Institución Educativa José María Córdoba. (2015). Documento institucional. Durania.

Martínez, N. (1996) “*La terapia artística como una nueva enseñanza*” en *Arte, Individuo y Sociedad*, N° 8, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense, Madrid, pp. 23.

McLean, P. (1990). *The triune brain evolution*. New York: Plenum Press.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Documento 3: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.

MEN. Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. pp. 148 – 184. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf4.pdf

MEN. Ministerio de Educación Nacional (2007). *Plan sectorial 2010 – 2014. Prosperidad para todos*. Pp 5 – 46. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *ENDE - Encuesta Nacional de Deserción Escolar*. Bogotá.

Mockus, A. (2002). *La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*. Perspectivas, vol. XXXII, No. 1.

Moreno, L., y Romero, F. (2012). *El I.ES Averoes de Córdoba: Una Apuesta por Prevenir y Reconducir*. Convives, 47.

Onetto, F. (2005). *Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1128.

Oquendo, D. (20013). *Las Prácticas Educativas para la Formación de los Estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el Colegio Benedictino de Santa María. Proyecto de Investigación*. Medellín, Colombia.

Ortega, R. (2007). *Competencias para la convivencia y las relaciones sociales*. Cuadernos de pedagogía, 370, 32-35.

Paín, S y Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnicas*. Buenos Aires, Argentina. Nueva visión.

Parker, J. (1995). "Secondary Teachers' Views of Effective Teaching in Physical Education", en *Journal of Teaching in Physical Education*, n. ° 14, pp. 127-139.

Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivoevolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.

PEI. *Proyecto educativo institucional Institución Educativa José María Córdoba*. (2015). Documento institucional pp. 1 – 208. Durania.

Pereña, F. (2001). "La pulsión y la culpa". Para una clínica de vincula social. Madrid, España: Editorial Síntesis,

Pérez, R. (2010). *Educación, ciudadanía y convivencia*. Diversidad y sentido social de la educación. Bordón. Revista de Pedagogía. Vol. 59, (2 -3), 42-54

Pfeiffer, L. (1994). *Promover la capacidad social en niños pequeños con trastorno de hiperactividad/déficit de concentración*. Informe del Practicum de la Universidad de La Nova.

Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2006 – 2016. (2007). *Pacto social por la educación*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>

Polo, L. (2005). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia*: tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Poole, M. (1985). *Communication and organizational climate: review critique and a new perspective*. En Mcphee y Tompkins P.K (edits). *Organizational communication: Traditional themes and new directions*. Beverly Hills, Cal. Sage Pub.

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Algive.

Rodríguez, N. (2005). *Arteterapia. Talleres de Psicoestimulación a través de las artes*. Fundación Uszheimer.

Rosal, M. (1993): *Comparative group art therapy research to evaluate changes in locus of control in behavior disordered children*, *The Arts in Psychotherapy*, 20, 231-241.

Sánchez, S. (2004). *Presentación*. En Tuvilla, J. *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla, España: Consejería de educación y ciencia.

Sierra, C. (2012). *¿Cuál es el perfil de los niños agresores y víctimas del „Matoneo“ Escolar?* Centro virtual de noticias de la educación. Ministerio de educación nacional. Recuperado de [zhttp://www.poli.edu.co/comunica/prensa/comunicadomatoneo.pdf](http://www.poli.edu.co/comunica/prensa/comunicadomatoneo.pdf)

Soble, L. (1999): *Prevención de la violencia en estudiantes de sexto grado*. Arts in Psychotherapy, 26 (5), 329-344,

Sperry, R. (1973). *Lateral specialization of cerebral function in the surgically separated hemispheres*. En: F. J. McGuigan *The Psycholophi-siology of the thinking*. New York: Academic Press.

Tallone, A. (2010). *El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela*. Madrid, España: OEL.

Torrego, J. (2010). *La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1, 251-274.

Valenzuela, F. y Onetto, F. (1983). *Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional*. La educación, 93.

Torres, L. y Lorenzo, O. (2011). *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686030>

UNICEF. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Naciones Unidas. (1999). Estado mundial de la infancia 1999. Unicef.

Valenzuela, F. y Onetto, F. (1983). *Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional*. La educación, 93.

Vygotsky, L., S. *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela: 2006. p. 45-60.

Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.

Vogli, P. (1985): *¡Lanzando a los monstruos fuera!* Diagnóstico Psicológico, 29 (3), 35-39.

Wadeson, H. (1980). *Art Psychotherapy*. Nueva York: Wiley.

Winnicott, D. (1993). *“El Hogar nuestro punto de partida” Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Editores

Woods, P y Daniel, R. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*.

Rivero María Rosa. *¿Qué hacer para evitar que tu hijo diga malas palabras?* Vida y Familia. Univision.Com Recuperado de: <http://vidayfamilia.univision.com/ser-padre/hijos/article/2009-12-07/que-hacer-para-evitar-que>

Anexos

Anexo N° 1 Entrevista a docentes



Entrevista Semiestructurada

Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Educación

El arte terapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en estudiantes del grado 5 del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander

Objetivo: Describir los conflictos que se presentan en la convivencia escolar de estudiantes del grado 5.

Dirigido a Docentes.

1. ¿Considera usted que la convivencia escolar de la institución educativa es?

Buena		Regular		Mala	
-------	--	---------	--	------	--

¿Por qué?

2. ¿Cuáles de las siguientes conductas presentan los niños/as al interior del aula?

Provocación		Robo		Palabras y señas vulgares	
Agresión		Conducta Desafiante		Rechazo	
Desobediencia		Intimidación		Sobrenombres	
Vandalismo		Impulsividad		Pataletas	

¿Con qué frecuencia?

3. ¿Cuáles de las siguientes conductas observa en la convivencia diaria de los niños/as?

Saludo amistoso		Dialogo		Manejo de la rabia	
Ofrecer disculpas		Establecer acuerdos		Asume papel de mediador	
Escucha		Cooperación		Solidaridad	

4. ¿En qué momento de la jornada escolar considera usted que se presentan más conflictos entre los estudiantes?

Al iniciar la jornada		Durante el descanso		Al finalizar la jornada		Durante las clases	
-----------------------	--	---------------------	--	-------------------------	--	--------------------	--

5. ¿Cuáles considera usted pueden ser los motivos generadores de conflicto en el ambientes escolar?

6. ¿Descubre el estado anímico, las emociones del niño a través de sus expresiones artísticas?

7. ¿Qué valor considera usted se ve más afectado cuando se presentan agresiones físicas y verbales dentro del contexto escolar?

Respeto _____ Solidaridad _____ Tolerancia _____ Otro _____

8. ¿Qué estrategias implementa la institución educativa para mejorar la convivencia escolar?

9. Considera usted que las estrategias utilizadas en la institución educativa para mejorar la convivencia escolar y fomentar competencias en resolución de conflictos son:

Suficientes	Si	No	Eficientes	Si	No	Pertinentes	Si	No
-------------	----	----	------------	----	----	-------------	----	----

¿Por qué?

10. ¿Qué estrategias utiliza usted como docente a la hora de dar solución a los conflictos que se presentan en el aula?

11. ¿Qué opinión tiene acerca del arteterapia como estrategia en la resolución de conflictos?

12. ¿Incluye dentro de sus prácticas pedagógicas el uso de técnicas artísticas?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? _____

¿Con qué propósito?

Anexo N° 2 Entrevista a padres



Entrevista Semiestructurada

**Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Educación**

El arte terapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en estudiantes del grado 5 del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander

Objetivo: Describir los conflictos que se presentan en la convivencia escolar de estudiantes del grado 5.

Dirigido a Padres de Familia.

1. ¿Observa cualidades artísticas en su hijo?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? _____

2. ¿Con qué frecuencia su hijo realiza actividades artísticas en el Hogar?

3. ¿En qué circunstancias emocionales su hijo/a se expresa artísticamente?

4. ¿Nota cambios en el comportamiento de su hijo/a mientras realiza actividades artísticas?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? _____

5. ¿Cómo calificaría la relación de su hijo/a con sus compañeros de estudio?

Buena ____ Regular ____ Mala ____

¿Por qué?

6. ¿Ha recibido observaciones negativas acerca del comportamiento de su hijo/a en el colegio?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? _____

7. ¿Ha recibido observaciones positivas acerca del comportamiento de su hijo/a en el colegio?

Sí ____ No ____ ¿Cuáles? _____

8. ¿Cuáles cree usted que son las acciones que forjan un buen comportamiento en su hijo/a?

¿Por qué?


9. ¿Cuáles cree usted que son las causas que generan mal comportamiento en su hijo/a?

¿Por qué?

10. ¿Qué medidas aplica en caso de mal comportamiento de su hijo/a?

11. ¿Qué reacción muestra su hijo/a cuando se presenta un conflicto en la familia?

Anexo N° 3
Diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
	UNIVERSIDAD DE PAMPLONA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Fecha:	Municipio:
Lugar de observación:	Grupo Observado:
Taller No :	Tiempo de observación:
Descripción del grupo y del contexto	
Hechos observados	Reflexión y análisis

Anexo N° 4

Juicio de expertos entrevista semi-estructurada docentes

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA que hace parte de la investigación: *El arte terapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en estudiantes del grado 5 del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander.*

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

María Eugenia Salinas Muñoz

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Doctora en Perspectiva Histórica, Política y Comparada de la Educación

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

CARGO ACTUAL: Docente e investigadora.

INSTITUCIÓN: Universidad del Pacífico.

Objetivo de la investigación: Describir los conflictos que se presentan en la convivencia escolar de estudiantes del grado quinto. Dirigido a Docentes.

Objetivo del juicio de expertos: El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista semi estructurada acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión -Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total -Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro -El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. -Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. -El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. -El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión -El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. -El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión -El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste -El ítem es relativamente importante. -El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSIÓN	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	¿Considera usted que la convivencia escolar de la institución educativa es?			✓	
X2	¿Cuáles de las siguientes conductas presentan los niños/as al interior del aula?		✓		
X3	¿Cuáles de las siguientes conductas observa en la convivencia diaria de los niños/as?			✓	

X4	¿En qué momento de la jornada escolar considera usted que se presentan más conflictos entre los estudiantes?			✓	
X5	¿Cuáles considera usted pueden ser los motivos generadores de conflicto en el ambiente escolar?		✓		

X6	¿Descubre el estado anímico, las emociones del niño a través de sus expresiones artísticas?			✓	
X7	¿Qué valor considera usted se ve más afectado cuando se presentan agresiones físicas y verbales dentro del contexto escolar?		✓		

X8	¿Qué estrategias implementa la institución educativa para mejorar la convivencia escolar?			✓	
----	---	--	--	---	--

X11	¿Qué opinión tiene acerca del arteterapia como estrategia en la resolución de conflictos?			✓	
-----	---	--	--	---	--

X12	¿Incluye dentro de sus prácticas pedagógicas el uso de técnicas artísticas?			✓	
-----	---	--	--	---	--

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

Dra. MARIA EUGENIA SALINAZ MUÑOS
Docente. Universidad del Pacifico

Juicio de expertos entrevista semi-estructurada padres de familia

Universidad de Pamplona
Maestría en Educación

Validez de contenido y juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA que hace parte de la investigación: *El arte terapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en estudiantes del grado 5 del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander.*

La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

María Eugenia Salinas Muñoz

FORMACIÓN ACADÉMICA:

Doctora en Perspectiva Histórica, Política y Comparada de la Educación

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

CARGO ACTUAL: Docente e investigadora.

INSTITUCIÓN: Universidad del Pacífico.

Objetivo de la investigación: Objetivo: Describir los conflictos que se presentan en la convivencia escolar de estudiantes del grado grado.

Objetivo del juicio de expertos: El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29).

Objetivo de la prueba: Tras someter la entrevista semi estructurada acotejando a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales y educativos. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	<p>1 No cumple con el criterio. 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-Los ítems no son suficientes para medir la dimensión -Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total -Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente. 4. -Alto nivel Los ítems son suficientes.</p>
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no es claro -El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. -Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. -El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión. -El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión -El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. -El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1 No cumple con el criterio 2. Bajo Nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel</p>	<p>-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión -El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste -El ítem es relativamente importante. -El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

DIMENSIÓN	SUFICIENCIA*	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
X1	¿Observa cualidades artísticas en su hijo?			✓	
X2	¿Con qué frecuencia su hijo realiza actividades artísticas en el Hogar?			✓	
X3	¿En qué circunstancias emocionales su hijo/a se expresa artísticamente?			✓	

X4	¿Nota cambios en el comportamiento de su hijo/a mientras realiza actividades artísticas?		✓		
X5	¿Cómo calificaría la relación de su hijo/a con sus compañeros de estudio?			✓	

X6	¿Ha recibido observaciones negativas acerca del comportamiento de su hijo/a en el colegio?			✓	
X7	¿Ha recibido observaciones positivas acerca del comportamiento de su hijo/a en el colegio?			✓	

X8	¿Cuáles cree usted que son las acciones que forjan un buen comportamiento en su hijo/a?		✓		
----	---	--	---	--	--

X9	¿Cuáles cree usted que son las causas que generan mal comportamiento en su hijo/a?			✓	
X10	¿Qué medidas aplica en caso de mal comportamiento de su hijo/a?			✓	
X11	¿Qué reacción muestra su hijo/a cuando se presenta un conflicto en la familia?			✓	

*Para los casos de equivalencia semántica se deja una casilla por ítem, ya que se evaluará si la traducción o el cambio en vocabulario son suficientes.

Dra. MARIA EUGENIA SALINAZ MUÑOS
Docente. Universidad del Pacífico

Anexo 5
Consentimiento informado



Universidad de Pamplona
Facultad de Educación
Maestría en Educación

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Departamento: _____.

Municipio: _____.

Fecha: _____.

En el marco del desarrollo del proyecto de grado de la Maestría en Educación titulado **“El arteterapia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y desarrollo de habilidades hacia la transformación de conflictos en estudiantes del grado 5 del colegio José María Córdoba del Municipio de Durania, Norte de Santander”**, se requiere aprobación y autorización para tomar y utilizar fotografías, vídeos y otros recursos multimedia a menores de edad que participen del proceso investigativo que, con carácter didáctico y de difusión de las actividades y productos pedagógicos, se realicen en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en los diferentes ambientes, clases y actividades organizadas en el marco del desarrollo del estudio. Entre los usos de creación, divulgación y promoción audiovisual se pueden encontrar: página web, publicaciones y artículos relacionados con las actividades realizadas dentro y fuera de las aulas.

Por lo anterior autorizo por este medio al Docente titular del Grado 5 para tomar y reproducir fotografías y grabaciones en vídeo, de mi Hijo - Hija _____, identificada con T.I. y/o Registro Civil No.: _____, para publicación, divulgación, promoción y otras fuentes con propósito educativo.

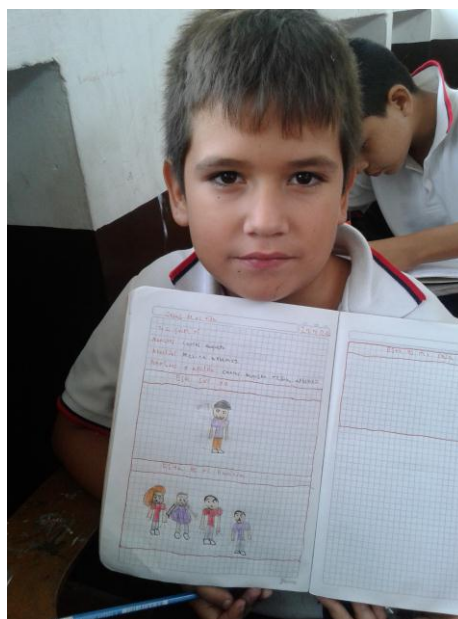
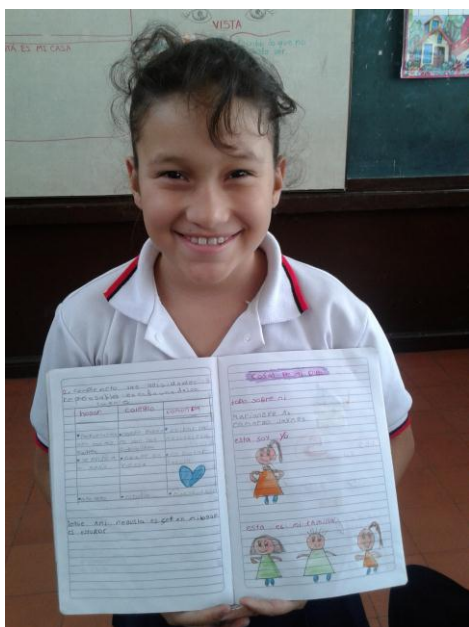
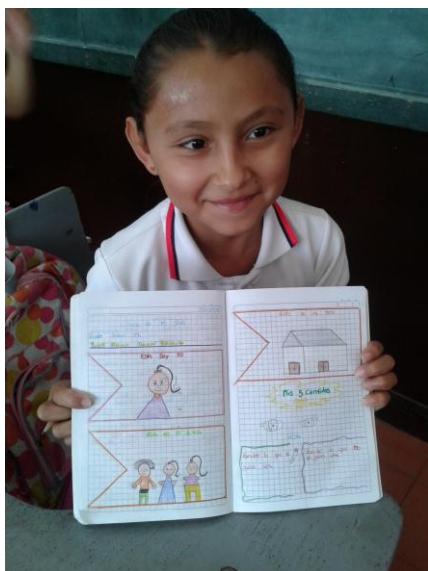
Nombre del Representante Legal del Menor (Padre - Madre)

Tipo y Número de documento

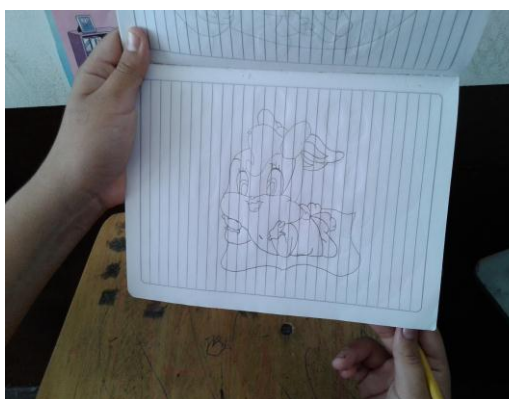
Firma

Conforme a lo citado anteriormente, se acuerda que esta autorización solo será emitida para los propósitos citados anteriormente.

Anexo N° 6
Registro fotográfico
Taller 1 Autorretrato



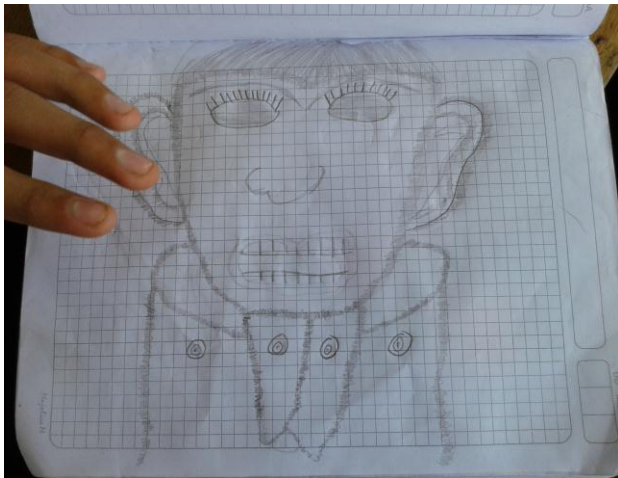
Taller 2 Mi cuento en imágenes.



Taller 3 Mandalas individuales



Taller 4 Retrato por encargo



Taller 5 Puntillismo



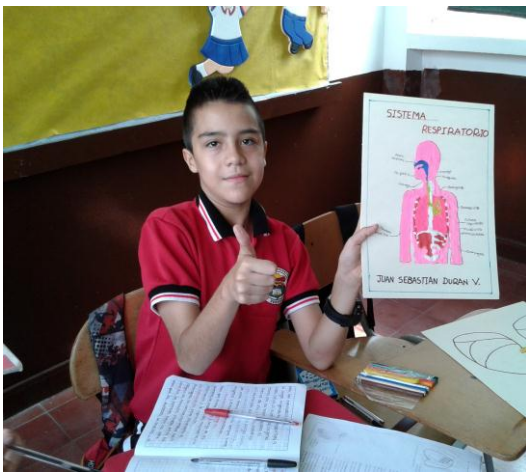
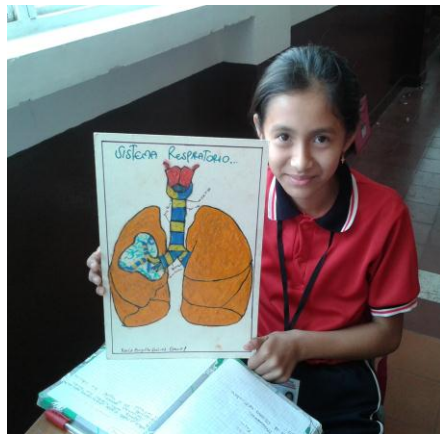
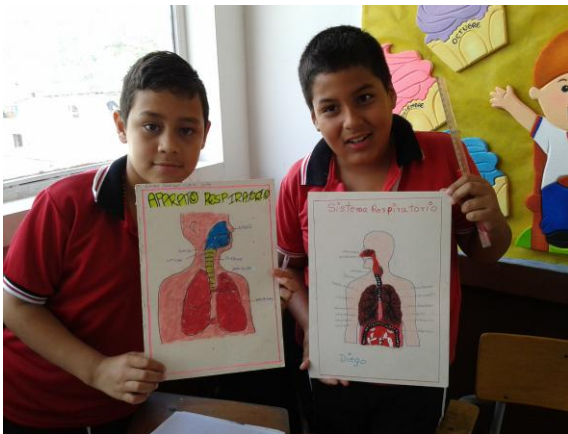
Taller 6 Mandalas grupales



Taller 7 Origami



Taller 8 Modelado en plastilina



Taller 9 Collage

