



# Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú

School Emotions in Isolation: Iconographic  
Analysis of Drawings in Mexico, Brazil, and Peru

Emoções escolares isoladas: análise iconográfica  
de desenhos no México, Brasil e Peru

**Jhon Holguin-Alvarez\*** 

**Gabriela de la Cruz-Flores\*\*** 

**Fernanda Taxa\*\*\*** 

**Giovanna Manrique-Alvarez\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Holguin-Alvarez, J., Cruz-Flores, G. de la., Taxa, F. y Manrique-Alvarez, G. (2024). Emociones escolares en aislamiento: análisis iconográfico de dibujos en México, Brasil y Perú. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 7-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16335>

---



Recibido: 15/03/2022  
Evaluado: 07/11/2022

---

\* Doctor en Educación, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. [jholguin@ucv.edu.pe](mailto:jholguin@ucv.edu.pe)

\*\* Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. [gabydc@unam.mx](mailto:gabydc@unam.mx)

\*\*\* Doctora en Educación, Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil. [fefataxa@hotmail.com](mailto:fefataxa@hotmail.com)

\*\*\*\* Doctora en Educación, Universidad César Vallejo, Lima, Perú. [gmanriquea@ucvvirtual.edu.pe](mailto:gmanriquea@ucvvirtual.edu.pe)

## Resumen

Las emociones de los escolares en el aislamiento social se exacerban cada vez más en razón de la pandemia y, con ellas, se pronuncia su necesidad de expresarse. Por lo tanto, el dibujo y sus narrativas pueden ser un medio para expresar sus necesidades, actividades y preocupaciones más comunes. El presente artículo de investigación, de enfoque cualitativo de diseño hermenéutico-interpretativo, busca describir las emociones sobre las actividades escolares y de ocio en la pandemia. En el estudio participaron niños y niñas de 7 a 12 años de edad de los países de Brasil, México y Perú. Adaptamos el marco conceptual de Fury (1996) para analizar las emociones expresadas en 288 dibujos extraídos de una población de 436 reportados. Para la metodología de análisis de las narrativas textuales, se recurrieron a los fundamentos de comprensión icónica de Paivio (1990). Inicialmente, se concluye que las emociones reflejadas en los contenidos gráficos y verbales expresan determinación en los escolares para adaptarse a las nuevas modalidades de interrelación. Así, resulta alentador identificar el acompañamiento de la familia en muchos casos e igualmente interesante el nuevo papel de la tecnología como regulador de la convivencia reflejada en los dibujos.

## Palabras clave

aislamiento social; aprendizaje socioemocional; dibujo; educación infantil

## Keywords

social isolation; social emotional learning; drawing; early childhood education

## Abstract

School emotions in social isolation are increasingly exacerbated due to the pandemic. The need for children to express themselves is becoming increasingly pronounced, and therefore, drawing and their narratives can be a means of expressing their most common needs, activities, and concerns. This research article was conducted in the qualitative approach of interpretive hermeneutic design, aiming to describe the emotions about school and leisure activities in the pandemic. In this way, boys and girls from 7 to 12 years old from Brazil, Mexico, and Peru participated in the study. We adapted Fury's (1996) conceptual framework to analyze the emotions expressed in 288 drawings extracted from a reported population of 436. The methodology of analysis of the textual narratives drew on Paivio's (1990) iconic understanding foundations. Initially, it is concluded that the emotions reflected in the graphic and verbal contents express determination among students to adapt to the new modalities of interrelation. Thus, the accompaniment of the family in many cases is encouraging, and it is interesting to find the new technological role as a regulator of coexistence reflected in the drawings.

## Resumo

As emoções escolares em isolamento social estão cada vez mais exacerbadas devido à pandemia. A necessidade de expressão de meninos e meninas é cada vez mais evidente, e, portanto, o desenho e suas narrativas podem ser um meio para expressar suas necessidades, atividades e preocupações mais comuns. Este artigo de pesquisa foi realizado usando uma abordagem qualitativa de desenho hermenéutico interpretativo, procurando descrever as emoções sobre as atividades escolares e de lazer na pandemia. Desta forma, participaram meninos e meninas de 7 a 12 anos dos países do Brasil, México e Peru. Adaptamos a estrutura conceitual de Fury (1996) para analisar as emoções expressas em 288 desenhos extraídos de uma população relatada de 436. Para a metodologia de análise das narrativas textuais, foram utilizados os fundamentos da compreensão icônica de Paivio (1990). Inicialmente, conclui-se que as emoções refletidas nos conteúdos gráficos e verbais expressam nos escolares a determinação de se adaptarem às novas modalidades de inter-relação. Assim, o acompanhamento da família em muitos casos é animador, sendo interessante encontrar o novo papel tecnológico como regulador da convivência refletida nos desenhos.

## Palavras-chave

aprendizado socioemocional; desenho; educação infantil; isolamento social

## Introducción

Las emociones cumplen funciones biológicas y psicológicas en el proceso de desarrollo humano, y repercuten en el aprendizaje, la expresividad y el pensamiento. Al desarrollarlas, el individuo practica otras funciones que le permiten socializar en sus primeros hábitos de convivencia (Raccanello *et al.*, 2022; Twiner *et al.*, 2022). El rendimiento académico de todos los niños y niñas se beneficia si estas emociones son saludables y sostenibles durante la etapa primaria, ya que les proporcionan apoyo para prepararse, reflexionar y adaptarse a los contextos en los que interactúan (Christner *et al.*, 2020; Lizárraga-Ontiveros, 2022; Raccanello *et al.*, 2022; Twiner *et al.*, 2022). Los estudios indican que, ante el evento pandémico mundial, este soporte es esencial, sobre todo para reducir los efectos del aislamiento social, las limitaciones familiares y las económicas, ya que estas pueden generar problemas en el comportamiento académico y prosocial (Cruz-Montero *et al.*, 2021). Se sabe que, en la pandemia por COVID-19, el 27 % de los jóvenes que tenían 13 años solían sufrir de ansiedad y el 15 % experimentó los efectos depresivos del encierro (Unicef, 2020). Por otro lado, cierto grupo de escolares en Latinoamérica disminuyeron su regulación emocional hasta el año 2022 —México<sub>(f)</sub> > 25 %; Brasil<sub>(f)</sub> > 40 %; Perú<sub>(f)</sub> > 25 %—, y la calidad de empatía —México<sub>(f)</sub> > 50 %; Brasil<sub>(f)</sub> > 50 %; Perú<sub>(f)</sub> > 50 %— (BBC News Mundo, 12 de enero del 2022). Aunque esta situación se ha agravado, es importante tener en cuenta que antes del periodo pandémico, estos síntomas ya eran evidentes en otros grupos de infantes. En algunos casos, los estudiantes americanos de primaria reportaron un comportamiento socioemocional débil o de bajo nivel (Wyman *et al.*, 2010), al igual que aquellos con TDAH y de edades similares, y otros que no se encontraban en el nivel de primaria presentaron poca capacidad de regulación emocional (Huguet *et al.*, 2019; Michaud *et al.*, 2019).

Ante la eventualidad provocada por el virus SARS-Cov-2 en Latinoamérica, es importante resaltar la importancia del presente manuscrito como un viabilizador de la gestión pedagógica en la educación virtual de los estudiantes, ya que realiza una evaluación emocional de los contenidos simbólicos plasmados en el dibujo escolar, lo cual aporta al diagnóstico situacional de las escuelas mexicanas, brasileñas y peruanas durante esta eventualidad. Algunas evidencias demuestran que aquellos que regresan a la educación presencial suelen manifestar dificultades para adaptarse, lo que da lugar a síntomas psicológicos depresivos, de ansiedad, así como a periodos de angustia (Troncoso-Araya, 2022). También se presentan problemas en la adaptación social en la escuela, como la aplicación de protocolos de salubridad, la complicación en la recreación, así como las limitadas posibilidades de interrelaciones más continuas debido al distanciamiento físico (Anderete, 2022;

Fernández-Guzmán *et al.*, 2020). Cabe señalar que la transición de la educación virtual a la educación semipresencial todavía no es completa en muchas instituciones de México, así como de Brasil y Perú. Es importante anotar que el enfoque del estudio se basa en la búsqueda de los contenidos emocionales en los dibujos elaborados por niños que aún tienen dificultades para adaptarse a la educación presencial.

## Evidencias de los rasgos emocionales en el dibujo

Los resultados actuales presentan escasas evidencias sobre las diferencias de género en sujetos de diferentes nacionalidades que realizan dibujos (Gernhardt *et al.*, 2016). Además, no se obtuvieron evidencias de diferencias basadas en el tipo de ansiedad percibida. Sin embargo, Schukajlow *et al.* (2021) hallaron que el dibujo tiene efectos indirectos en la ansiedad, por lo tanto, no son influyentes entre sí. Se encontraron diferencias en la emocionalidad reportada en los rasgos faciales de animales dibujados por niños residentes en Europa y Asia. Se descubrió que los dibujos elaborados en el Reino Unido y Japón resultan ser más expresivos emocionalmente que aquellos realizados en Estados Unidos y Australia, pero menos cálidos que los elaborados en Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos. Estos datos permiten determinar su afectividad en favor de la cultura y el lugar de origen (Thomas *et al.*, 2020).

La afectividad y emocionalidad también se han reflejado debido a sus hábitos socioculturales (Luthuli *et al.*, 2020), y la falta de determinación del género (Brecht, 2013; Brechet *et al.*, 2020). En el estudio de Zafra *et al.* (2018), las emociones trazadas en los dibujos de niños con cáncer se relacionan con su *momento vital*, quienes a su vez asocian los contenidos a los elementos más significativos de su entorno al tratar de expresarse (cuarto, amigos, médicos, alimentos, etc.). Del mismo modo, Gálvez *et al.* (2021) han encontrado cinco categorías en el dibujo representativo de niños con cáncer terminal en Filipinas: a) cuerpo vivo, b) relación viva, c) tiempo vivo, d) espacio habitado, e) cosas vividas. A través de esto, consideraron que el dibujo les permitió expresar su comprensión sobre su propio diagnóstico clínico.

En niños con ceguera, también se han obtenido reportes de su flexibilidad y la aparición de su compromiso con dibujos minimalistas (Escobar *et al.*, 2021). La comunicación (escrita u oral) es una variable más a considerar en cualquier situación educativa hospitalaria que retrata las emociones eventuales. La emocionalidad reflejada en los dibujos de niños que están en tratamiento para aminorar su discapacidad les permite utilizarlos como medio para demostrar sus propios intereses y fortalezas (Andriana y Evans, 2021; Moula, 2021).

Por otro lado, el contexto y el lugar de origen parecen ser los recursos más disponibles para los investigadores cuando buscan encontrar rasgos de la emocionalidad y la afectividad según el tipo de contexto (Torres-Nerio *et al.*, 2010), la cultura (Martínez-Bello y Moragón-Alcañiz, 2016; Santos *et al.*, 2020), o el tipo de gestión en las escuelas (Dogan, 2015; Piipponen y Karlsson, 2021). Es así que estas últimas variables basadas en el tipo de colegio se encuentran en estudios anteriores al contexto pandémico, aunque siguen siendo importantes para buscar evidenciar la narrativa que producen los niños al encontrarse en aislamiento social, y quienes se enfrentan a factores económicos, sociales y de salud. La investigación de Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021) ya ha reportado evidencias en niños canadienses que aminoraron su nivel de ansiedad, así como la falta de atención, a través del desarrollo de historietas. Además, señalan que la hiperactividad es otra línea de investigación a seguir en este campo. Justificamos la práctica de este estudio en razón de investigaciones previas de Kaplan y Main en 1986, y Fury en 1996 (en Gernhardt *et al.*, 2016), para evaluar las emociones escolares y sus narraciones iconográficas (vitalidad, orgullo, vulnerabilidad, distancia emocional). Estas herramientas se utilizaron para verificar el tipo de apego ansioso en niños de Camerún y Alemania.

De acuerdo con estas investigaciones, se implica el análisis de las emociones reflejadas en la narrativa iconográfica que realiza el escolar en sus dibujos durante el contexto pandémico. En teoría, Brunner (1957) ha declarado que todo proceso de descubrimiento que realiza el individuo suele forjarse en el principio de la adquisición del contenido inferencial del conocimiento. La actividad mental del individuo que realiza dicho proceso se genera al asimilar la información no explícita sin someterse a esquemas conceptuales previos. En la práctica, se comprueba que la representación mental de las emociones puede efectuarse mediante procesos homólogos basados en el uso del código verbal o en la aplicación del código no verbal del ser humano para aprender (Monge, 1992; Paivio, 1990; Van Dijk, 1994). En ese sentido, así como el alumno puede aprender emociones leyéndolas en otros, también puede inferirlas al reflejarlas hacia otros, es decir, mediante la proyección de sus vivencias en medios gráficos como el dibujo —así como también se proyectan al comprender las narraciones iconográficas— (Holguin *et al.*, 2019). El estudio de Estaún (1998) sobre los indicios temporales y atemporales de las narraciones de escolares abre la puerta a otros estudios que situaron su análisis en los estímulos visuales. Estos los conciben como medios de aprendizaje cognitivo de la lectura con andamiajes basados en la iconografía (Arroyo, 2003) y en mensajes verbo-icónicos.

Asumimos el logro de algún aprendizaje o expresividad emocional si estos se sitúan en el tipo de representación  $E > D$  (*emoción > dibujo*), en alumnos que realizan este mecanismo en sus escuelas mediante un

tipo de representación  $A > T$  (*aprendizaje > tarea*), ya que, ante algún tipo de aislamiento social, estos pueden representar el entorno próximo y los eventos vívidos a través de las emociones reflejadas en sus dibujos como una forma de tarea académica disipadora mediante la expresividad gráfica.

## Emociones y expresividad socioemocional desde el arte y el dibujo

Las emociones se distinguen como el conjunto de procesos de afectividad implícitos en la interacción que realiza el individuo ante diversos estímulos (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017). También están relacionadas con el poder de la satisfacción que generan los estímulos externos o internos (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017; Weddle, 2021) y de las metas motivacionales propuestas. De acuerdo con Weddle (2021), los motivos del sujeto se producen por: a) las creencias personales, b) las normativas en la colaboración de grupo, c) los factores temporales y sociales. De este modo, las capacidades cognitivas del aprendiz se desarrollan cuando se relaciona, pues este ejercicio genera emociones valoradas en razón de la polaridad (Seong y Chang, 2021): negativas (ira, ansiedad, vergüenza, desesperanza, aburrimiento, etc.), positivas (disfrute, esperanza, orgullo, alivio, etc.). El resultado de la percepción de sí mismo que el niño o la niña desarrolla mediante la interacción social, le permite acceder al aprendizaje de tipo socioemocional (Lee y Lee, 2021), produce bienestar personal y facilita su integración al entorno social durante su desarrollo.

En este enfoque se determina el crecimiento emocional asociado al componente cognitivo (Damasio en Sastre y Moreno, 2005). Según este, las emociones son innatas y homólogas al raciocinio humano; en otras palabras, concibe al ser humano como un ente emocional sin ser puramente cognitivo. Sus estudios iniciales también permiten comprender sus resultados acerca del enfrentamiento que hace el ser humano ante situaciones negativas, momentos en los cuales las emociones afloran para fortalecerse o para reducirse. Enfoques basados en la neurociencia, la psicología evolutiva, la lúdica y la expresividad, entienden al dibujo como aquella instancia que relaciona la conciencia y la imaginación (Sarlé y Berdichevsky, 2010), ubicadas en la lateralidad cerebral. Estas se producen mediante el sueño imaginativo y las funciones de meditación-relajación-recepción (Pérez-Rubin, 2001). Sobre la expresividad, Odendahl *et al.* (2020) aducen que el dibujo, en calidad de expresión artística, se ejecuta como una forma de representatividad afectiva y cognitiva —esto también concuerda con lo postulado por Butler y O'Mara (2018)—. Ante esto, los estados de ánimo también son cruciales para lograr una mayor carga decisiva de los dibujantes o de los sujetos más expresivos cuando buscan el éxito en el dibujo ante sus pares.

La perspectiva artística del dibujo como arte social sostiene el desarrollo psicomotor infantil hasta su madurez (Quaglia *et al.*, 2015). Esta permite distinguir tres fases de crecimiento evolutivo basados en Lowenfeld (1952): 1) garabateo desorganizado, 2) garabateo organizado, y 3) pensamiento kinestésico concreto y pensamiento kinestésico abstracto. No obstante, en este trabajo también se implica la perspectiva de Luquet y Piaget sobre el realismo causal, intelectual y visual (Quaglia *et al.*, 2015). Se debe entender que el dibujo y el arte son actividades que permiten relacionar la comunicación semiótica del niño, pues enlazan emociones, pensamientos y experiencias previas (Escobar *et al.*, 2021; Thomas *et al.*, 2020). Incluso, se pueden presentar patrones culturales, convivencia social y hábitos familiares en los dibujos de estudiantes con valores culturales dominantes (Thomas *et al.*, 2020).

El correlato de este proceso hermenéutico permitió plantear el siguiente objetivo: describir las emociones representadas sobre las actividades escolares y de ocio en el aislamiento escolar en México, Brasil y Perú, así como explorar los significados de su narrativa iconográfica.

## Metodología

La investigación se desarrolló mediante el paradigma cualitativo y se llevó a cabo un estudio hermenéutico-interpretativo. Se ejecutó el análisis de la categoría *emociones escolares* y de las subcategorías a) *contenido*, b) *emociones* y c) *narración escrita*. En la subcategoría *contenido* se interpretan los significados emocionales con base en los planteamientos de la escala de Fury del año 1996 (Gernhardt *et al.*, 2016), con el fin de analizar la emocionalidad basada en la vitalidad, el orgullo, la felicidad familiar, la vulnerabilidad, la tensión, entre otros. También se consideran dentro del estudio las actividades escolares y las actividades recreativas. Por otro lado, se emplea el sistema de evaluación emocional por valencias para los indicadores de la subcategoría *emociones* —a) positivas, b) ambivalentes, c) negativas—, para acercar la indagación a los elementos que utilizaron Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021) en su análisis de emociones ante el apego ansioso.

## Caracterización de los participantes

Esto fue conveniente en razón del contexto de aislamiento en que se encontraban los estudiantes durante la pandemia. El sistema interpretativo también permitió analizar los indicadores de la subcategoría *narración escrita*, puesto que evaluamos indicadores como el papel familiar, la función maternal, la añoranza de la escuela y los amigos. Este ejercicio se realizó a partir de los planteamientos de investigadores que evaluaron los

mensajes iconográficos en el contexto de aprendizaje, así como los procesos de la memoria cuando el sujeto que aprende realiza una aprehensión de la información escrita o verbo-icónica (Monge, 1992; Paivio, 1990).

Los participantes del estudio fueron un total de 436, todos originarios de México, Brasil y Perú. Sus edades se encontraban en el rango de 7 a 12 años. En cuanto a la distribución por régimen o tipo de gestión de la institución educativa, los dibujos pertenecían a escolares de la gestión pública. El nivel socioeconómico de las escuelas se ubicó en el nivel medio, con la diferencia de que en Perú solo el 5 % presentó bajo nivel. La prevalencia del género fue mayor en las mujeres en el total de la muestra (México = 60 %; Brasil = 61 %; Perú = 53 %). Se invitó a cada padre de familia a evaluar su consentimiento y el de su hijo para participar en el estudio. Todo aquel considerado como participante obtuvo el asentimiento de sus padres o tutores a cargo —se excluyó a quienes no deseaban hacerlo—. La iniciativa de investigación y su reporte fueron avalados por el comité de una de las universidades que dirigieron el estudio.

## Materiales y procedimiento

De acuerdo con la tabla 1, se recibieron 436 dibujos en total, de los cuales, tras el proceso de filtrado, se analizaron 288. Las razones del filtrado se basaron en: a) la viabilidad gráfica representativa que presentaba cada dibujo, y b) la nitidez de los significados icónico-verbales. Con este proceso se logró la curación distintiva de las gráficas, grafías, tonalidad y mensajes. Cabe señalar que la investigación se llevó a cabo desde el año 2021 hasta el primer mes del 2022.

**Tabla 1.**

*Dibujos recibidos y filtrados según país de procedencia*

Dibujos	México	Brasil	Perú	Total
Sumatoria	107	163	166	436
Filtrados*	47	23	78	148
Analizados	60	140	88	288

\*Excluidos en razón de su visibilidad o legibilidad.

*Fuente:* elaboración propia.

Para el análisis de los dibujos se elaboró una rúbrica de análisis emocional en los dibujos (RAED), en la cual se integraron las categorías e indicadores (rasgos particulares) a ubicar en el dibujo. En la tabla 2 se pueden apreciar aquellos indicadores integrados en cada subcategoría en función de los estudios revisados.

**Tabla 2.**

*Categorías, indicadores y rasgos de las subcategorías teóricas evaluados en los dibujos*

Subcategorías	Indicadores	Rasgos
Contenido*	Vitalidad	Creatividad emocional y riqueza de detalles
	Orgullo o felicidad familiar	Demostración del orgullo o vergüenza entre la conexión emocional del niño y su familia
	Vulnerabilidad	Incertidumbre o ambivalencia emocional gráfica
	Distancia emocional	Aislamiento y representación de simbologías de la soledad.
	Tensión	Ira o rigidez de los miembros de la familia
	Funciones invertidas	Discriminar la función de la madre, el padre, el tutor y del yo
	Patología global <sup>1</sup>	Grado de negatividad en los rasgos familiares
	Actividades escolares	Situaciones académicas en la virtualidad o en la presencialidad
	Actividades recreativas	Actividades de ocio, distracción cognitiva y emocional reflejadas en su vida diaria
Emociones**	Positivas	Alegría, amor, asombro, entusiasmo, interés, placer, etc.
	Ambivalentes	Ira-agresividad, nostalgia, alarma, suspenso, seguridad-ansiedad, evitación, desorganización, etc.
	Negativas	Frustración, odio, rencor, aburrimiento, miedo, apatía, ira, asco, entre otras (reflejadas en los personajes y en el ambiente social en general)
Narración escrita***	Actividades escolares	Registros icónicos o iconográficos sobre... Lemas sobre la escolaridad virtual o presencial Mensajes implícitos, rasgos y grafitis
	Rutinas en el hogar	Mensajes sobre las actividades diarias, sobre el cambio, etc.
	Función familiar	Funciones familiares expresadas en mensajes, lemas y argumentos icónicos...
	Función maternal	Funciones maternas expresadas en mensajes, lemas y argumentos icónicos...
	Añoranza de la escuela y los amigos	Expresiones de soledad, ansiedad, añoranza estipuladas por escrito (implícitas o explícitas)
	Información sobre COVID-19	Expresiones de peligro, resguardo, cuidado, distancias, entre otras estipuladas por escrito (implícitas o explícitas)

\*Rasgos basados en las categorías de Fury (en Gernhardt *et al.*, 2016).

\*\*Valencias establecidas desde el estudio de Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021).

\*\*\*Análisis realizado de acuerdo con las investigaciones de Paivio (1990) y Monge (1992).

Fuente: elaboración propia.

1 Comparaciones en la representación de la madre y el yo (niño o niña).

Se estableció una comunicación telefónica con algunos de los padres de familia para que respondieran sobre su participación. Con otros, se realizó la presentación en las clases virtuales a través de las plataformas Zoom, Meet y Microsoft Teams, con el fin de hacer una presentación inicial del proyecto y obtener la aceptación de cada padre. La modalidad de intervención se aplicó en los tres países. Los dibujos fueron captados por los profesores del área o asignatura, quienes remitieron los reportes a los investigadores para su análisis correspondiente. La consigna dada a los escolares fue: “Realiza un dibujo libre sobre cómo has vivido las actividades escolares en tu casa debido a la pandemia del COVID-19”. Con esta consigna, se pretendió ayudar a los estudiantes a recordar los sucesos con mayor amplitud durante ese proceso formativo, así como empoderarlos a través de la confianza que esta sugiere para reflejar sus actividades privadas.

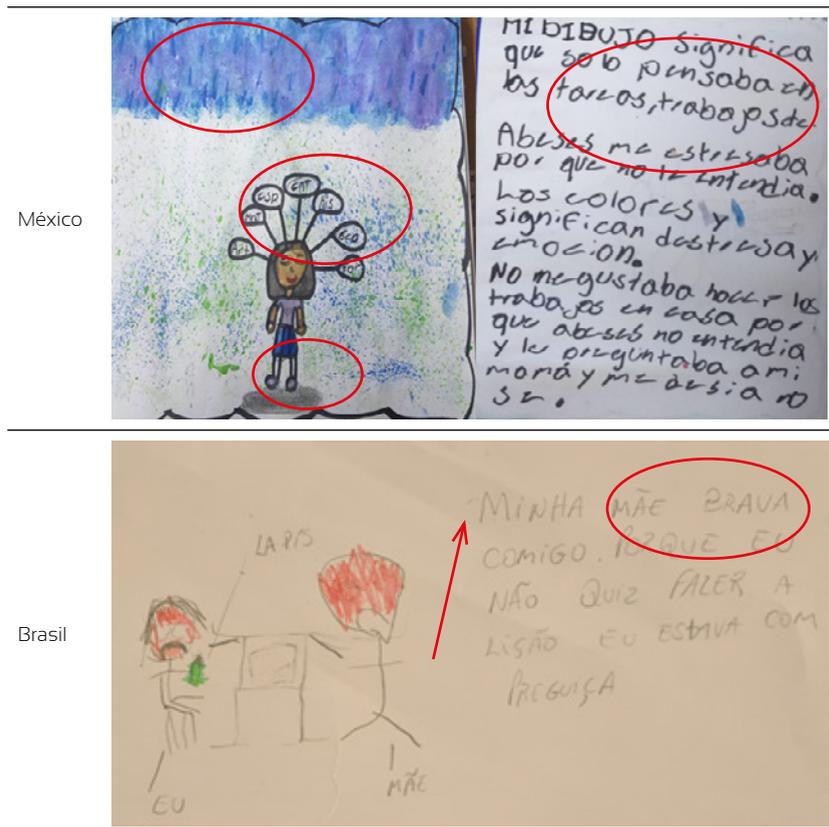
Cabe señalar que la rúbrica se utilizó en tres momentos. La primera evaluación planteó la revisión de diez dibujos o esbozos preliminares enviados por cada niño y niña de cada país como medio para evaluar la confiabilidad del proceso técnico de recolección de datos en cuanto a la claridad de los significados gráficos y textuales de cada uno de ellos. Este proceso fue supervisado por cada coordinador-docente a cargo de cada grupo de estudiantes. Tras los resultados, se ajustaron algunos indicadores de *Fury* en la subcategoría de *contenido*, planteándose dos indicadores relativos al contenido de actividades escolares y actividades recreativas en esta dimensión. Durante la segunda evaluación se examinaron los indicadores de actividades escolares y la añoranza de la escuela y los amigos en la escala de narración escrita; el equipo de investigación decidió considerar la redacción escrita de los estudiantes en los textos, lo cual podría apoyar en la búsqueda de sus significados gráficos desde el análisis de significados icónicos-verbales en lugar de invalidarlos, así como en la búsqueda de la valencia emocional. La tercera evaluación permitió el análisis de la muestra de dibujos hasta obtener un dibujo por cada niño o niña, desde los cuales se reportaron los resultados de las valencias, los significados y los contenidos emocionales más nítidos para la investigación. No obstante, se consideró que cierta cantidad de dibujos se filtrarían, como se mencionó, ya que se contempló que no todos los dibujos serían considerados, dado que la calidad del dibujo varía en cada sistema y situación educativa.

## Criterios y proceso de análisis de los dibujos

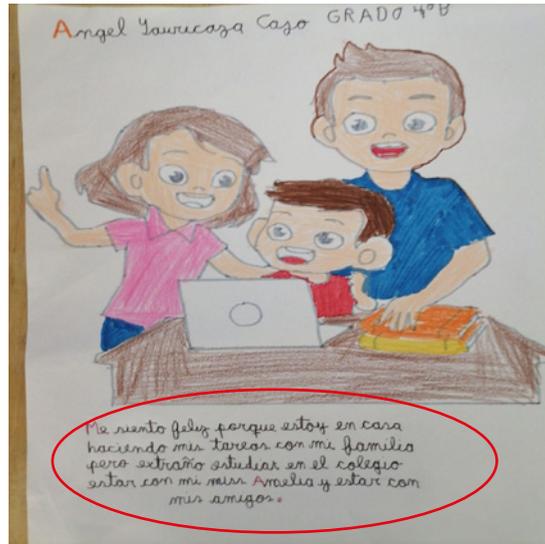
Los criterios para el análisis de los dibujos se basaron en tres aspectos particulares: a) contenido de las emociones registradas, b) narrativa expresada a través de garabatos y c) valencia emocional. En el primer componente, se consideraron subcriterios como el uso del color, el contenido gráfico en general y los rasgos de las líneas. Con relación al segundo aspecto,

se distinguieron dos tipos de expresión: la escrita, a través de grafías que formaban enunciados textuales, y la iconográfica, que se refiere a garabatos con contenido literal, donde se calificaron palabras, oraciones o párrafos (independientemente de su longitud). Para el tercer componente, se evaluó la positividad de cada elemento textual o gráfico, asignándole puntuaciones positivas o negativas en una tabla de análisis. Se otorgó 1 punto por cada significado de emoción negativa y 2 puntos por cada significado de emoción positiva.

Como ejemplo del proceso, en la figura 1 se pueden apreciar los aspectos relacionados con el contenido, la narrativa escrita y la valencia emocional. En cuanto al contenido, se identificaron referencias emocionales a través de señales de relación, como el color y su significado, los rasgos y su relación con la imaginación, y las grafías y su expresividad (caso México). Además, se encontraron diferentes significados literales con un intento de representación icónica, que iba más allá del significado literal y que podía expresar las actividades más impactantes o profundas en la vida de los niños y las niñas, especialmente en el contexto del aislamiento, donde las actividades escolares y académicas se destacaban como medios representativos.



Perú



**Figura 1.**

*Técnica de análisis de los rasgos emocionales determinados en las gráficas y narraciones estudiadas*

*Fuente: elaboración propia.*

En cuanto a la subcategoría de emociones, se detectaron emociones reflejadas en los rasgos faciales de los personajes, en algunos casos también se reflejaban en el contenido del texto, como si los estudiantes buscaran reforzar gráficamente lo que estaban expresando de forma textual (caso Brasil). Al analizar la subcategoría de narrativa escrita (figura 1, caso Perú), se encontraron argumentos proposicionales descritos en mensajes de hasta tres longitudes: a) párrafos, b) frases, c) oraciones y palabras. En el caso de los párrafos, fue más conveniente analizar los significados implícitos para poder deducir los elementos emocionales y sociales que denotaban las expresiones icónicas. Muchos de los dibujos presentaban argumentos directos, y un menor porcentaje tenía frases de cierta longitud. En muchos de ellos, se observaban palabras distribuidas en todo el gráfico, y al analizarlas de manera conjunta, se podían identificar significados con mayor claridad en la evaluación. Por ejemplo: “Feliz”... “En mi casa”... “Dentro de ella”... “Con mamá”. Elementos como los anteriores fueron de ayuda para establecer significados iconográficos: “Estoy feliz en casa mientras mamá esté conmigo protegiéndome”. Los mensajes implícitos se analizaron por cada frase u oración incluida en cada dibujo, y se consideró de manera significativa el mensaje, sin excluir ningún dibujo debido a errores ortográficos o de redacción.

Posteriormente, se realizó el reporte del análisis general para cada muestra originaria de cada país, seguido de una discusión que permitiera comparar y asociar elementos comunes en la muestra latinoamericana en cada apartado.

## Resultados

### Contenido de los dibujos

#### Vitalidad, creatividad emocional y riqueza de los detalles

En la mayoría de los dibujos, se evidenció el uso de la creatividad, ya que tanto los niños como las niñas plasmaron su entorno de trabajo cercano, como sus dormitorios, cocinas y salas. Muchos de ellos adaptaron estos espacios para realizar rápidamente sus tareas escolares. Además, se observó el uso de tecnologías como tabletas y computadoras personales, así como la representación de los entornos, como escritorios, libreros y sillas, entre otros. En algunos casos, como en Perú, se representó la compañía de uno o dos miembros de la familia. Sin embargo, la representación de las emociones en los momentos de recreación, alegría o tristeza en los rostros, posturas y tipos de trazos, mostró cierta rigidez en algunos dibujos. En muchos de los dibujos de Brasil, se destacó el uso de vestimentas cotidianas con una amplia gama de colores y el uso de herramientas tecnológicas, aunque también se reflejaba cierta soledad. No se encontraron diferencias significativas relacionadas con la edad en este apartado.

#### El orgullo y la felicidad familiar

Con relación al orgullo, los dibujos que constituyeron casi la mitad del total de las muestras incluyó una demostración de gráficos entre los cuales resaltaba con mayor frecuencia la figura de los padres, a menudo con las manos entrelazadas con los hijos y, en algunas ocasiones, en situaciones de oración en la mesa. También era común encontrar registros de lemas asociados a la paternidad protectora en situaciones de aislamiento. Se evidenciaba que los padres o las madres protegían a los niños, dibujándolos con gran corpulencia y elementos imaginativos de defensa, considerándolos héroes protectores contra el coronavirus. Además, más de la mitad de los dibujos representaban la conectividad entre la familia y los hijos. En pocos dibujos se presentaban elementos representativos de conectividad familiar, y esto se observaba en muchos casos en los dibujos de los tres países. Sin embargo, en las muestras de niños de hasta diez años de edad se representaba la inclusión de otros

miembros familiares en la familia, lo que indicaba que la composición se encontraba determinada más por quienes habitaban en la casa, a pesar de que no todos tenían a sus padres a su lado. Sin embargo, en el grupo de niños de siete a ocho años de edad se vislumbraba este tipo de conectividad en los niños de México y Perú, pero no ocurría lo mismo en los niños de Brasil. En los niños mayores de diez años, la representación de la familia era muy clara, especialmente en su conectividad afectiva, lo que se reflejaba en los dibujos de los tres países.

## Vulnerabilidad

En la muestra peruana, pocos dibujos demostraban incertidumbre y también eran escasos los que tenían contenidos emocionales ambivalentes. Sin embargo, había una buena proporción de dibujos con signos de protección vital y sostenibilidad emocional, a diferencia de la muestra mexicana, en la que se representaban expresiones ambivalentes como “feliz-aburrido”, “contenta-estresada” y “feliz-triste”. Por otro lado, en la realidad brasileña también se encontraban emociones ambivalentes. Es importante señalar que muchos de los dibujos representaban a niñas sin compañía de nadie, con muestras de sollozo y actos de descanso solitario, junto con lemas relacionados con la soledad, como: “Espero a que llegues para dormir juntas mientras sueño”. En cambio, en los dibujos de los niños varones, rara vez se encontraban estas representaciones de manera literal, pero las gráficas sí mostraban el anhelo del regreso de sus padres, aunque eran menos frecuentes. Esto implicaba la ausencia del padre en situaciones de tristeza con lloriqueos en el niño. En cuanto a la edad, los niños de siete a diez años presentaban una mejor representación de las expresiones ambivalentes, pero la situación era más clara en las emociones positivas en el rango de edad de once a doce años, lo que indicaba una mayor diferenciación de este tipo de emociones en este último grupo.

## Distancia emocional

Algunos dibujos incluían figuras representativas de sí mismos, demostrando cierta distancia con los miembros de su familia. Sin embargo, algunos niños y niñas representaban un mayor acercamiento con sus familiares, dejando de lado la soledad, mientras que otros mostraban cierta sensación de aislamiento. En estos casos, el aislamiento se reflejaba en dibujos en los que se representaba el hogar y su entorno cercano, como la naturaleza o la calle, pero sin la compañía de padres o madres, sino más bien de tíos o amigos que se encontraban en su entorno más próximo. Se asumía que estas figuras también podrían haber sido representadas debido a la vida propia que llevaban algunos niños y niñas, ya que sus padres o madres salían a trabajar durante la pandemia, a pesar de la represión del año 2020 y 2021.

Hay que tener en cuenta que en los dibujos de Perú esto sí se vislumbró, lo que obedece a la realidad que se vivió en la primera ola de contagios. Esto plasma la falta de trabajo de los padres, los cuales buscaron la regularización de la economía familiar mientras enfrentaban las condiciones de insalubridad. Se descubrió que alguien hacía falta en el hogar, lo que denotaba la ausencia de personas mayores en distintos lugares, como la sala, el cuarto o el baño. Era de esperar que en este grupo de dibujos se representaran estas emociones de anhelo y separación emocional entre los miembros de la familia. En cuanto a la edad, no se observaron diferencias significativas, pero se notó una mayor representación gráfica de la soledad en los niños de México y Perú en comparación con los de Brasil, entre los cuales los rasgos no eran muy distintivos.

## Tensiones

La mayoría de los dibujos de origen peruano muestran expresiones de tranquilidad, alegría y sosiego. En muchos de estos, los participantes han representado un cierto estado de protección del entorno, tanto en Brasil como en Perú. En una cantidad mínima pero considerable, se hallaron ciertas muestras negativas hacia el trazo (fuerte) y la conservación (papel arrugado). De igual modo, en México y Perú se detectaron rasgos explícitos de rigidez corporal. En los dibujos de Brasil, esta característica se halló en menor proporción. Los niños de nueve a doce años de edad en la muestra de Brasil presentan mayor flexibilidad en los dibujos, lo cual es un aliciente para demostrar una mayor comprensión de la tensión en comparación con los niños de otros países de la misma edad. En cambio, los niños de ocho a nueve años no suelen presentar diferencias, ya que los rasgos repetitivos en la rectitud de los esbozos no determinan su apreciación de la tensión, lo cual indica que, aunque la perciben, no pueden representarla de forma fidedigna.

## Funciones invertidas

La subcategoría se ha visto reflejada en pocos dibujos de Perú, en los cuales se nota el papel del niño y la niña como seguidores de un modelo parental. En Brasil y México, esta categoría fue imperceptible.

## Patología global familiar

La mayoría de los estudiantes presentaron estabilidad emocional en relación con las estructuras de sus familias y su estabilidad. Por otro lado, en algunos dibujos de Perú y México se encontraron contenidos de ansiedad, obsesión, estrés y depresión, y estos significados también se relacionan con el confinamiento, junto con algunas expresiones (pocas) que muestran algún rasgo de depresión o ansiedad. En cuanto a la edad,

existen diferencias en los rasgos de las patologías encontradas, aunque solo se han notado claramente en los participantes entre los diez a los doce años. Estos se diferencian en la muestra de dibujos de Brasil y Perú con respecto a México. En los dibujos de este último país, es más clara la presencia del estrés que en Brasil y en Perú. No obstante, en los niños menores de 10 años, las diferencias fueron mínimas.

## Actividades escolares y recreativas

Las actividades escolares más notables expresaban el uso de dispositivos como la computadora personal o el celular (en Brasil y Perú). Usualmente se observa la imagen de la madre muy repetida en Perú, aunque el padre también está presente en algunos dibujos y participa en las actividades del programa televisivo *Aprendo en Casa* (en Perú y en México). Por otro lado, en México se destacan las tareas domésticas y de cuidado. Un mayor número de niños dibujaron barrotes en puertas y ventanas, expresando la pérdida de la libertad. En las actividades de ocio, se encontró el uso del libro, de cuadernos y lápices como un medio principal de expresión, al menos en Perú. Esto se observa sobre todo en los niños de siete a nueve años. Otros niños y niñas de mayor edad se representan a sí mismos mediante autorretratos, y también representan al coronavirus como el elemento central de la lucha (Brasil). En los estudiantes mayores de 9 años, las expresiones se notan de forma clara y precisa, inclusive con mensajes icono-verbales claros. Muchos de ellos muestran una gran creatividad en sus actividades. En muchos dibujos de niños de siete a ocho años se encontró alguna falta de significado en estas actividades, pero su significado general permitió entender que buscan representar sus actividades académicas y recreativas de manera igualitaria.

## Emociones en los dibujos

**Tabla 3.**

*Significados emocionales de los dibujos*

País	Emociones					
	Positivas	Proporción	Ambivalentes	Proporción	Negativas	Proporción
México	Felicidad, tranquilidad, confianza, alegría	Nivel alto	felicidad vs. Estrés; Nerviosismo vs. Felicidad; Molestia vs. Felicidad	Nivel alto	Aburrimiento, temor, cansancio, enojo, tristeza	Nivel regular
Brasil	Felicidad, alegría, euforia	Nivel alto	Tristeza vs. Molestia; Temor vs. Esperanza	Nivel regular	Aburrimiento, temor, angustia	Nivel bajo

País	Emociones					
	Positivas	Proporción <sup>1</sup>	Ambivalentes	Proporción <sup>1</sup>	Negativas	Proporción <sup>1</sup>
Perú	Alegría, felicidad, responsabilidad, compromiso, empatía familiar, acompañamiento, protección, seguridad	Nivel alto	Alegría vs. Tristeza; Soledad vs. Compañía; Temor vs. Envalentamiento	Nivel bajo	Tristeza, apatía, pensamientos negativos, incertidumbre, temor, angustia, soledad	Nivel regular

<sup>1</sup>Las proporciones y niveles fueron calculados en función de un conteo adicional del total de cada muestra de dibujos.

## Narrativas iconográficas

### En actividades escolares

Lo primero que se puede decodificar son expresiones relativas al uso de las tecnologías y algunas dificultades para lograrlo: “Virtualmente, por vía de Meet en mi celular... al costado tengo mis materiales que necesito para clases” (Julio, 7 años); “El año pasado fue un año difícil, tuve que acostumbrarme al cambio, las clases fueron a través de la laptop de mi papá, fue difícil; mi conexión se iba” (Rogelio, 9 años); “Hacía mis clases primero por WhatsApp, después por Zoom... es difícil si no tengo Internet” (Armando, 11 años). De forma similar, las dificultades también se demostraron en las actividades sincrónicas, culpando en su mayoría a las tecnologías sin buscar redención del docente: “Las actividades fueron aburridas, veía la tele y no veía a mi maestra, solo por vídeo” (Esther, 7 años); “La cuarentena para mí no fue grata porque tomamos las clases por la tele, y lo que mi maestra nos mandaba, la tarea, todo fue por medio del celular, eso no me gustó” (Clara, 11 años).

Por otro lado, algunos dibujos presentaron narrativas referidas a las actividades escolares cumplidas o no cumplidas sobre las tareas escolares: “Mi mamá está molesta conmigo porque no hice mis tareas” (Gabriel, 10 años).

### En rutinas del hogar

En los dibujos más legibles se encontraron citas rutinarias sobre las actividades alimenticias: “Me levanto a las 7 a. m. para entrar temprano” (Glen, 8 años). A veces, estas se acompañan de otras actividades que el confinamiento parece haber acentuado con mayor secuencia ordinal: “Tiendo mi cama, desayuno, lavo trastes, ayudo a mi mamá, hago tarea y después

juego” (Lucía, 11 años); “En la noche, cuando estudio con mi mamá, mi padre hace la comida...” (Lucía, 10 años). Sobre sus experiencias y actividades de aprendizaje se encontraron frases que denotan el esfuerzo: “Al principio fue difícil, pero después me fui adaptando” (Charly, 11 años). Así como la discriminación de tareas específicas en casa: “Después me hago algo de desayunar y me meto a la clase. Después me pongo a jugar o a ver mi celular. Después como, juego hasta la noche y me duermo” (Rigoberto, 11 años).

### En la función familiar

En Perú no se denotaron narrativas alusivas a la función familiar; muchas de ellas se expresaron a nivel gráfico o icónico. En México se encontraron rasgos muy importantes sobre esta función en niños de siete a nueve años, añadiendo a la unión de los miembros y el gusto por eventualidades de la familia: “Yo estoy feliz porque estoy con mi familia reunida” (Carolina, 8 años); “Estar en casa me divierte más con mi familia” (Luis, 9 años). Los dibujos de Brasil se expresaron con frases como: “Me encuentro en casa con mamá porque hago mis tareas con ella, mi papá trabaja” (Lourdes, 11 años).

### En la función maternal

La función de algunos individuos se visualiza desde el uso de los objetos de sus padres que realizan para las tareas académicas: “Uso la laptop de mi papá” (Abdil, 8 años); “Mi mamá ayudando en mis labores escolares” (Freddy, 7 años). Aunque el plan orientador de la madre se encuentra más presente en la mayoría de los dibujos, tanto en la imagen como en la verbalización: “Uso el celular de mi mamá” (Carolina, 12 años); “Mi mamá me tenía que explicar” (Joel, 11 años); “En esta pandemia los trabajos siempre los hacía con mi mamá, me ponía horarios y cuando los terminamos podía jugar” (Juan, 11 años). En otros casos, se presenta a la madre como el acompañante de las actividades de ocio: “Mi mamá y yo estamos viendo la televisión, en la hora de educación física, mi mamá salta conmigo...” (Liberia, 10 años).

### En la añoranza de la escuela y los amigos

De igual modo, aparecen expresiones de añoranza de la presencialidad en las clases: “Extraño hacer las clases y leer con mi profesora en sus clases bonitas” (Raquel, 10 años). No obstante, se ha hallado una cantidad significativa de expresiones en las que se refleja la necesidad de tener contacto con los amigos y las amigas, ya sea en clase o fuera de ella: “Yo me la estoy pasando medio aburrido, pero cuando veo a mis amigos

en línea nos reímos mucho” (Raúl, 11 años); “Extraño jugar con mis amigos” (Roberto, 11 años); “Cómo deseo que volvamos al colegio y que regresemos...” (Óscar, 7 años); “Extraño jugar con mis amigos y extraño mi escuela” (Ariel, 9 años).

## Información sobre el COVID-19

Más de la mitad de los escolares peruanos reflejaron su conocimiento sobre el aislamiento y qué lo provocó en estos casi tres años. Algunos usaron expresiones como: “Recibiendo mi clase virtual durante el COVID” (Elvis, 10 años), “El COVID contamina, cúbrete la boca al toser...” (Miriam, 9 años). Así como se puede deducir la existencia de aprendizajes sociales sobre la contaminación virológica, también se han hecho presentes reflexiones como las siguientes: “Reforzando el trabajo que me deja la *miss* con un gel antibacterial” (Lucía, 12 años); “Estás más seguro en casa, así evitaremos contagios del malvado coronavirus” (Javier, 9 años).

## Discusión y conclusiones

### Evidencias sobre la composición gráfica y las emociones

En razón del objetivo planteado, se han encontrado registros gráficos respecto a la estructura general de cada dibujo. Los escolares representaron situaciones vitales que implican tres características de su convivencia frente al COVID-19 en el periodo de aislamiento: adaptación, remembranza y superación continua. Los dibujos de los escolares demostraron emociones positivas en su mayoría, y eso ocurre en la mayoría de las evidencias recogidas. Se entiende que muchos escolares han logrado situarse en el contexto de aislamiento, han luchado por meses para encajar en los horarios, los turnos, las horas que implica asistir a las clases virtuales. La vitalidad de sus dibujos, la distancia emocional, las tensiones y las posibles patologías se hicieron deducibles en las actividades escolares y recreativas graficadas. Así, estas evidencias, con la metodología basada en la valoración de la escala de emociones del dibujo (Gernhardt *et al.*, 2016), han sido esenciales para reflejar tanto los niveles de emoción como sus tensiones, primeras evidencias que parten desde lo realizado por Malboeuf-Hurtubise *et al.* (2021). No obstante, de acuerdo con el contexto, estas difieren en cierta medida según el país de origen de cada grupo de dibujos.

Por otro lado, las emociones escolares afloraron en los dibujos de forma natural y con fortaleza gráfica, por lo que se comunicaron las características familiares y sociales como una forma de comunicación que en la

niñez cada vez es más fuerte, respecto al conocimiento sobre la pandemia, así como al conocimiento familiar integral (Brechet, 2013; Brechet *et al.*, 2020; Luthuli *et al.*, 2020). En parte, las emociones ambivalentes que eran implícitas también se incluyeron en dibujos que demostraron esta integralidad interna y externa al hogar, así como se mencionan los afectos y rechazos establecidos por su discriminación neuronal de acuerdo con sus actitudes y su cognición (Butler y O'Mara, 2018; Odendahl *et al.*, 2020; Pérez-Rubin, 2001). Al parecer, la pandemia ha logrado transgredir el concepto de *familia* en pocos casos, pero se conserva significativamente el concepto de *integralidad emocional* entre los miembros más próximos en su hogar.

Se puede concluir inicialmente que el dibujo ha reflejado las experiencias sociales y familiares adaptadas a la nueva forma de vivir de los estudiantes. Estos añoran la experiencia vivida (o presencial), así como demuestran superar obstáculos que aparecieron durante el periodo de aislamiento. En todo caso, es necesario aceptar que, en cantidades mínimas, se han hallado acciones que reportan la falta de adaptación hacia el contexto al representar elementos gráficos dispersos en los que se muestra la soledad y el aislamiento social, inclusive dentro de la familia.

## Evidencias desde la narrativa iconográfica

En este caso, la representación literal se ha logrado expresar mediante signos iconográficos e iconos verbales. A partir de los aportes del análisis iconográfico (Arroyo, 2003; Estaún, 1998; Paivio, 1990), se han rescatado ciertas proposiciones emocionales como dos puntos de apoyo hacia el significado gráfico, los cuales fueron utilizados por los sujetos del estudio al realizar sus dibujos: a) como fortaleza para el significado gráfico y b) como aporte para el significado emocional implícito. Es así que se encontró que los estudiantes tienen mucho contacto con las tecnologías, tanto para realizar sus tareas en casa como en sus actividades de ocio. Esto ayuda a entender que la predisposición actitudinal hacia el aislamiento les permitió seguir interrelacionándose de otra forma (Cassinda-Vissupe *et al.*, 2017; Lee y Lee, 2021; Weddle, 2021). En cierto sentido, esto ha sido un aporte para su bienestar socioemocional desde estímulos internos y externos, siempre y cuando los tiempos, horarios y turnos fueran regulados por las familias.

Por otro lado, la función maternal y la añoranza sobre las actividades de interrelación se expresaron claramente en la gran mayoría de significados iconográficos. Así, se puede entender que las relaciones padre-hijo se fortalecen en muchos casos, pero queda la esperanza de seguir viviendo de forma presencial en los estudiantes. Al menos, los dibujos han expresado una gran carga emocional relacionada con ello. Esto se puede entender porque las relaciones interpersonales son aquellas que

permiten al individuo expresar su capacidad emocional en la actividad, así como desarrollarla en la práctica (Quaglia *et al.*, 2015; Sastre y Moreno, 2005; Seong y Chang, 2021), lo cual también funciona como un medio de aprendizaje. Finalmente, aparece un nuevo miembro acompañante de la escolaridad, el papel de la tecnología como medio para lograr actividades de estudio y de ocio, muy arraigadas al consumo dependiente.

## Limitaciones del estudio

De acuerdo con la evaluación realizada, desde el punto de vista metodológico, se considera oportuna la utilización de dos instrumentos que permitan cuantificar parte de los elementos discursivos de los dibujos escolares, sin descuidar sus cualidades o rasgos evaluados. Esto se debe a que para el estudio se encontraron diversos instrumentos dedicados a evaluar por escalas los componentes del dibujo. Por otro lado, fue más conveniente cualificar e interpretar las características de cada dibujo. Para ello, se encontró la debilidad de aplicar instrumentos convergentes, a la vez dispares en razón de sus métodos de calificación. Si bien es cierto que los enfoques de los autores en los que se basó el análisis fueron un apoyo esencial para lograr obtener datos más cualitativos que cuantitativos, todavía quedó reducida su interpretación, lo cual no permitió llegar a considerar índices más oportunos para estructurar conclusiones más determinantes.

En lo que respecta a la evaluación de los alumnos en Brasil en comparación con los de Perú y México, es necesario difundir con mayor amplitud los niveles y grados que se desarrollan en su sistema con el fin de evaluar con mayor precisión las características emocionales de los alumnos. Sus edades, en consonancia con los grados escolares que cursan, difieren de los países de habla hispana. Debido a su sistema estructural, esto supuso una limitación, ya que la ubicación de los estudiantes que asistían a clases presenciales frente a aquellos que no lo hacían durante el proceso de investigación resultó compleja. Algunos, a pesar de estar bajo un sistema público, necesitan ser evaluados en diferentes turnos y contextos temporales, ya que los periodos del sistema educativo son intermitentes en lo que respecta a la recepción de clases, lo que alargó el estudio y la recopilación de datos.

Este trabajo abre la línea de investigación sobre la evaluación de los aprendizajes emocionales en contextos con restricciones sociales. Esto se debe a que se consideran sus contribuciones relevantes para aquellos estudios que se realizan con poca frecuencia, especialmente en el ámbito de la educación en contextos vulnerables, con la particularidad de eventos como la aparición del virus emergente en este siglo.

## Referencias

- Anderete, M. (2022). Confinamiento e retorno às aulas na Argentina, histórias de professores sobre desigualdade em uma pandemia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38009>
- Andriana, E. y Evans, D. (2021). Voices of Students with Intellectual Disabilities: Experiences of Transition in “Inclusive Schools” in Indonesia. *British Journal of Learning Disabilities*, 49, 316-328. <https://doi.org/10.1111/bld.12411>
- Arroyo, I. (2003). Imágenes mentales I: Los estímulos visuales y auditivos. *Revista Ícono*, 14(1), 16-29. <http://www.icono14.net/revista/rn1/articulos/iaa.pdf>
- BBC News Mundo. (12 de enero del 2022). 3 reveladoras habilidades emocionales de los alumnos en América Latina, según un inédito estudio de la Unesco en la región. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59741773>
- Brechet, C. (2013). Children’s Gender Stereotypes Through Drawings of Emotional Faces: Do Boys Draw Angrier Faces than Girls? *Sex Roles*, 68, 378-389. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0242-3>
- Brechet, C., D’Audigier, L. y Audras-Torrent, L. (2020). The Use of Drawing as an Emotion Regulation Technique with Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 16(2), 221-232. <https://doi.org/10.1037/aca0000314>
- Bruner, J. (1957). Going Beyond the Information Given. En: J. Bruner et al. (comps.), *Contemporary Approaches to Cognition: The Colorado Symposium* (pp. 41-69). Harvard University Press; Morata.
- Butler, T. y O’Mara, E. (2018). Change in Drawing Placement: A Measure of Change in Mood State Reflective of Hemispheric Lateralization of Emotion. *Brain and Cognition*, 124, 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2018.04.004>
- Christner, N., Pletti, C. y Paulus, M. (2020). Emotion Understanding and the Moral Self-concept as Motivators of Prosocial Behavior in Middle Childhood. *Cognitive Development*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100893>
- Cassinda-Vissupe, M., Angulo-Gallo, L. y Guerra-Morales, V. (2017). Characteristics of Emotional Expression in Primary School Children and its Management from the Perspective of the Teaching Staff. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.19>
- Cruz-Montero, J., Ledesma-Pérez, F., Huaita, D., Luza, F., Vásquez, M., Oyague, S. y Ruiz, J. (2021). Comportamiento prosocial preescolar en países de la Comunidad Andina. *Eduser*, 8, 9-20. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/929>

- Dogan, P. (2015). The Assessment of Drawings of 5 Grade Students in the State or Private Schools, According to the Different Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1867-1871. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.849>
- Escobar, J., Castro, C., Garolera, M., Sepúlveda, A., Santa Cruz, M. y Rosas, R. (2021). Testing of a Drawing Toy for Children with Blindness: The Kuwu Experience. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 71-79. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I1.211009>
- Estaún, S. (1998). Comprensión de los indicios temporales de una narración icónica en niños de 6, 8 y 10 años. *Revista Comunicación y Cultura*, 516, 21-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2901295>
- Fernández-Guzmán, D., Sangster-Carrasco, L. y Pinedo-Soria, A. (2021). COVID-19 in Latin America and the Caribbean: What Is Known About the Status of School Reopening? *Journal of Public Health*, 43(2), e262–e264. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa205>
- Gálvez, B., Kongsuwan, W. y Hatthakit, U. (2021). Aesthetic Expressions of the Life-World of Filipino School-Age Children with Advanced Cancer. *Seminars in Oncology Nursing*, 37(2). <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2021.151143>
- Gernhardt, A., Keller, H. y Rübeling, H. (2016). Children's Family Drawings as Expressions of Attachment Representations Across Cultures: Possibilities and Limitations. *Child Development*, 87, 1069-1078. <https://doi.org/10.1111/cdev.12516>
- Holguin, J., Rodríguez, M. y Carhuapoma, J. (2019). Didáctica para el desarrollo de emociones desde la inferencia emocional de narraciones. En: J. Holguin, M. Baldeón, G. Villa, D. Ayala, U. Quispe, M. Rodríguez, J. Carhuapoma y M. Nieves (comps.), *Innovaciones pedagógicas en matemática y comunicación* (pp. 45-60). Fondo Editorial de Universidad César Vallejo.
- Huguet, A., Izaguirre Eguen, J., Miguel-Ruiz, D., Val, X. y Alda, J. (2019). Deficient Emotional Self-Regulation in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Mindfulness as a Useful Treatment Modality. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(6), 425-431. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000682>
- Lee, H. y Lee, M. (2021). Visual Art Education and Social-Emotional Learning of Students in Rural Kenya. *International Journal of Educational Research*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101781>
- Lizárraga-Ontiveros, A. (2022). Educar las emociones para favorecer el aprendizaje. *Formación Estratégica*, 4(1), 93-108. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/58>

- Luthuli, K., Phewa, N. y Pithouse-Morgan, K. (2020). 'Their Drawings Were Eloquent': Learning about Drawing as an Arts-Based Self-Study Method for Researching with Children. *Studying Teacher Education*, 16(1), 48-65. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1690984>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G., Taylor, G., Herba, C., Chadi, N. y Lefrançois, D. (2021). Online Art Therapy in Elementary Schools During COVID-19: Results from a Randomized Cluster Pilot and Feasibility Study and Impact on Mental Health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00367-5>
- Martínez-Bello, V. y Moragón-Alcañíz, F. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439>
- Michaud, F., Tarabulsy, G., Sylvestre, A. y Voisin, J. (2019). Children's Emotional Self-Regulation in the Context of Adversity and the Association with Academic Functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 856-867. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00888-3>
- Monge, J. (1992). La comprensión icónica: efectividad en el aprendizaje y condicionantes que la determinan. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 127-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618841>
- Moula, Z. (2021). "I didn't Know I Have the Capacity to be Creative": Children's Experiences of How Creativity Promoted Their Sense of Well-being. A Pilot Randomised Controlled Study in School Arts Therapies. *Public Health*, 197, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.06.004>
- Odendahl, J. (2021). Embodied Cognition, Affects and Language Comprehension. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 483-499. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09684-0>
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations. A Dual Coding approach* (9.ª Ed.). Oxford.
- Pérez-Rubín, C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 13, 107-122. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0101110107A>
- Piipponen O. y Karlsson, L. (2021). 'Our Stories Were Pretty Weird Too'. Children as Creators of a Shared Narrative Culture in an Intercultural Story and Drawing Exchange. *International Journal of Educational Research*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101720>
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. y Prino, L. (2015). A New Theory on Children's Drawings: Analyzing the Role of Emotion and Movement

- in Graphical Development. *Infant Behavior and Development*, 39, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.009>
- Raccanello, D., Brondino, M. y Moé, A. (2022). Malleability Beliefs Shape Mathematics-related Achievement Emotions: The Mediating Role of Emotion Regulation in Primary School Children. *Learning and Individual Differences*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102177>
- Santos, M., Yavorski, R., Santana, M. y Buendía, A. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Sarlé, P. y Berdichevsky, P. (2010). Juego y arte en la educación infantil. En V. Peralta y L. Hernández (eds.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (52-56). OEI.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2005). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Gedisa.
- Seong, H. y Chang, E. (2021). Profiles of Perfectionism, Achievement Emotions, and Academic Burnout in South Korean Adolescents: Testing the 2 × 2 Model of Perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045>
- Schukajlow, S., Blomberg, J., Rellensmann, J. y Leopold, C. (2021). Do Emotions and Prior Performance Facilitate the Use of the Learner-Generated Drawing Strategy? Effects of Enjoyment, Anxiety, and Intramathematical Performance on the Use of the Drawing Strategy and Modelling Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101967>
- Thomas, J., Al-Shehhi, A., Grey, I. y Broach, T. (2020). Exploring Cultural Variation in the Emotional Expressivity of Online Drawings. *Computers in Human Behavior Reports*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100002>
- Torres-Nerio, R., Domínguez-Cortinas, G., Van't Hooft, A., Díaz-Barriga, F. y Cubillas-Tejeda, A. (2010). Análisis de la percepción de la exposición a riesgos ambientales para la salud, en dos poblaciones infantiles, mediante la elaboración de dibujos. *Salud Colectiva*, 6(1), 65-81. <https://www.scielosp.org/article/scol/2010.v6n1/65-81/es/>
- Troncoso-Araya, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Psicología*, 16(1), 94-99. <https://doi.org/10.7714/CNPS/16.1.206>
- Twiner, A., Lucassen, M. y Tatlow-Golden, M. (2022). Supporting Children's Understanding Around Emotions Through Creative, Dance-based Movement: A Pilot Study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100659>

- United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef). (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 39-55. <http://www.discursos.org/oldarticles/Modelos%20en%20la%20memoria.pdf>
- Weddle, H. (2021). Team Emotion Matters: Exploring Teacher Collaboration Dynamics Over Time. *Journal of Educational Change*, 24, 77-105. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09436-0>
- Wyman, P., Cross, W., Brown, H., Yu, Q., Tu, X. y Eberly, S. (2010). Intervention to Strengthen Emotional Self-Regulation in Children with Emerging Mental Health Problems: Proximal Impact on School Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707-720. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9398-x>
- Zafra, M., Caballero, E., Ruiz, M., Medino, J., Hindo, D. y Elipe, C. (2018). Los sueños durante la hospitalización, valor de su narrativa plástica como forma de humanización de la asistencia. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 20(78), 145-50. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1139-76322018000200004](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000200004)