

Análisis pictográfico y focus group: evaluación de fenómenos sociales en la infancia

Pictographic Analysis and Focus Group: Evaluation of Social Phenomena in Childhood

Eva Citlali Martínez Estrella. Tecnológico de Monterrey (México)

Experta en comunicación. Profesora invitada en el Tecnológico de Monterrey (México) y Universidad Politécnica Estatal de California (Estados Unidos). Doctoranda en el programa de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas (UCM). Máster en Comunicación de las Organizaciones (UCM) y Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales por el Tecnológico de Monterrey. Con más de 5 años de experiencia en comunicación corporativa, relaciones públicas y planeación de medios digitales. Especializada en comunicación digital y desarrollo sostenible en las organizaciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6599-1050>

Ainhoa García Rivero. Universidad Complutense de Madrid (España)

Doctoranda en el programa de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Complutense de Madrid y Planificadora de medios en Atresmedia Publicidad. Graduada en Publicidad y Relaciones Públicas (UCM) y especializada en comunicación corporativa e investigación en comunicación con el Máster en Comunicación de las Organizaciones por la misma universidad. Ganadora del primer premio en los II Premios ATIC al mejor Trabajo Fin de Máster de Investigación en Comunicación 2019/2020.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4879-9950>

Artículo recibido: 30/11/2021 – Aceptado: 13/12/2021

Resumen:

Partiendo de que el dibujo es la voz de los niños (Cutter-Mackenzie y Rousell, 2019) y que los infantes combinan realidad e imaginación al comunicarse (Vigotsky, 2003), este artículo ofrece una propuesta metodológica protagonizada por un análisis pictográfico para estudiar la comprensión y percepción que tienen los niños y niñas de tres a seis años acerca de diferentes fenómenos sociales, como es el caso del cuidado del medioambiente. El método consiste en un análisis pictográfico de dibujos infantiles y la aplicación de focus groups a padres de familia y profesores de infantil, considerando que el hogar y el colegio son los principales espacios en el entorno de un niño. Con el análisis de los resultados obtenidos, también se pueden reconstruir los imaginarios sociales que existen sobre una situación específica, aplicado en este caso al cuidado del

medioambiente. Por ello, el diseño metodológico se puede replicar para investigar con niños y niñas.

Palabras clave:

Dibujo; Infancia; Análisis pictográfico; Imaginación; Focus group.

Abstract:

Based on the premise that drawing is the voice of children (Cutter-Mackenzie and Rousell, 2019) and that infants combine reality and imagination when they communicate (Vigotsky, 2003), this article offers a methodological proposal based on a pictographic analysis to study the understanding and perception of children from three to six years old about different social phenomena, as is the case of environmental care. The method consists of a pictographic analysis of children's drawings and the application of focus groups to parents and kindergarten teachers, considering that home and school are the main spaces in a child's environment. With the analysis of the results obtained, it is also possible to reconstruct the social imaginaries that exist about a specific situation, applied in this case to the care of the environment.

Keywords:

Drawing; Childhood; Analysis pictographic; Imagination; Focus group.

1. Introducción

Hablar de imaginarios es trascender la conceptualización atribuida a los términos de imaginación o creatividad, porque construir un imaginario es generar un lenguaje diferente con palabras ordinarias. Los imaginarios sociales se convierten en estructuras de poder que moldean conductas y determinan los comportamientos en la sociedad contemporánea (Vega y García., 2005). Estos imaginarios se construyen a lo largo de la vida iniciándose en la infancia porque “la imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más potente y enérgica” (Egan, 1999, p. 12). Arzube, Flores y León (2018) también explican la importancia de la imaginación y el dibujo como herramientas para el aprendizaje y desarrollo de la creatividad en los niños. Varios autores sostienen que el dibujo es la voz de los niños (Cutter-Mackenzie y Rousell, 2019; Worldwatch Institute, 2017). De hecho, según varios autores, la principal herramienta de comunicación de los niños menores de seis años es el dibujo (Barraza, 1999; Slusarska, Krajewska-Kułak y Zarzycka, 2004; Palacios, 2006).

Los niños y las niñas combinan realidad e imaginación al comunicarse a través de dibujos. Sobre ello, Ros (2004) señala que “toda actividad creadora posee como base a la imaginación que se encuentra manifestada por igual en los aspectos culturales, científicos o técnicos de la vida del Hombre” (p. 4). Vigotsky (2003) añade que:

Quando imaginamos cuadros del futuro (...) o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida (...) no nos limitamos a reavivar huellas (...) llegadas a nuestro cerebro, nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro y, sin embargo, podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen. (p. 9)

La actividad humana no tiene su límite en reproducir hechos, sino que crea nuevas imágenes. El cerebro es un órgano creador con la capacidad de conservar o reproducir nuevas experiencias. “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vigotsky, 2003, p. 9).

Es un hecho que los niños aprenden mejor a través del juego no estructurado y creativo, como es el caso de la acción de dibujar. Con este tipo de juego, los niños se explican a sí mismos y pueden expresar sus ideas para resolver problemas; de igual modo, entienden mejor su mundo (Lizano y Umaña, 2008). El juego no guiado permite a los niños y niñas explorar su entorno y establecer relaciones con sus compañeros (Golin y Campbell, 2017). Así, tienen la oportunidad de identificar sus propios monstruos; formar nuevas narrativas e imaginar el futuro.

Partiendo de que el dibujo es un tipo de juego y una herramienta de comunicación, se resalta que la imaginación es un elemento muy importante, especialmente en los trazos realizados por los más pequeños, los cuales resultan estar protagonizados por garabatos. Al final, ellos “dotan de nombre a aquellos garabatos” por una necesidad imaginativa tal y como señala Moral (2018, p. 208). Vinculado con esto, y de acuerdo con Sánchez, Geijo, Ímaz y Domínguez (2013), la primera etapa evolutiva del dibujo es el garabateo. Dentro de ella, se encuentran subetapas; la última de ellas empieza alrededor de los tres años y medio. En ella, el niño comienza a nombrar sus garabatos, aunque en el dibujo no pueda reconocerse lo que él o ella están explicando.

Durante la primera etapa de dos a tres años (aproximadamente), el niño/a es capaz de dibujar líneas y círculos para crear nuevas formas, se le considera la etapa del garabateo (Sánchez, Geijo, Ímaz y Domínguez, 2013). Son dibujos que ya tienen cierto parecido con objetos, pero aún no llegan al nivel de poseer un detalle suficiente como para identificarlas plenamente, por lo que es necesario preguntarles qué están dibujando. A partir de los cuatro años, el detalle aumenta y a los cinco, los niños y las niñas empiezan a introducir figuras humanas en sus expresiones artísticas y el niño o la niña tiene la capacidad de plasmar sus ideas/sentimientos y verbalizarlos. Además, durante la infancia se inicia la construcción de imaginarios sociales.

De acuerdo con Moreno (2002), a partir de distintas creencias, ideas y valores, se pueden tener diferentes interpretaciones de una situación humana y, por consiguiente, surgen diferentes formas de comunicación y de actuar. Los imaginarios sirven para comprender la realidad social contemporánea y se consolidan a través de las percepciones diferenciales que los individuos asumen en el entorno de la sociedad como reales; además, legitiman poderes, establecen valores y modelan conductas (Vega y García, 2005). Estos imaginarios son esquemas que estructuran experiencias y generan comportamientos (Amar, Angarita y Cabrera, 2003).

López (2000) señala que los discursos e imágenes de los medios se convierten en una realidad intensa y verosímil, por lo que, a través de este conjunto de recursos visuales, los niños tienen mayor contacto con el mundo. Por ello, el imaginario infantil está configurado por un procedimiento que combina lo visto y lo vivido, incluyendo situaciones imaginadas (Vega y García, 2005). También, Castoriadis (1999) resaltó que

los imaginarios en niños tienen una relación directa con la creación de figuras y formas que proveen contenidos significativos, porque los niños utilizan la cotidianidad para darle sentido al mundo. Se expresan con una realidad orientada a un orden lógico de los objetos, representan modos de vida, (Amar, Angarita y Cabrera, 2003).

En la infancia, la imagen es una herramienta comunicativa básica, siendo “un medio fundamental de conocimiento y al mismo tiempo un medio de expresión y comunicación” (Palacios, 2006). Tal y como señala Chambers (1983), el dibujo es un lenguaje común, una herramienta que permite la comunicación entre personas de diferentes lenguas y capacidades. Pinto, Bombi y Cordioli (1997) afirman que el análisis de representaciones pictóricas evita problemas metodológicos que surgen con los instrumentos verbales. Los autores Almonte, Orozco, Gamboa y Pavón-Cuéllar (2021) aseguran que los dibujos, al igual que las palabras son formas de conocer ideas, opiniones o conflictos inconscientes. Sin embargo, “en el caso de las palabras, es a través de un sistema lingüístico complejo de significantes que está consensuado socialmente en un idioma; mientras que el dibujo alude a rasgos más ‘universales’, compartidos, sin la complejidad de los idiomas” (Almonte et al., p. 60).

Por otro lado, es importante recordar que las habilidades de los niños difieren mucho con las de los adultos, por lo que al investigar con infantes, es necesario adaptar las técnicas a su lenguaje y realidad, adicionalmente, esta adaptación generará un espacio seguro, donde el niño se sienta con más confianza para compartir su pensar. Hofmann (2021), al respecto, habla del “adultismo o adultocentrismo en los diseños de investigación, tanto en los procedimientos empíricos como en los respectivos análisis” (p. 186) y de la “importancia de orientar la elección de los métodos hacia los (...) participantes en la investigación” (p. 210).

1.1. Objetivos

Bajo la premisa de que el lenguaje ordinario se distingue de la imaginación, el objetivo de este trabajo es construir una metodología que sirva para analizar la forma de pensar de niños entre tres y seis años y que sea útil para mostrar la percepción que los niños tienen sobre diferentes fenómenos actuales como, por ejemplo, la concepción del cuidado del medioambiente, una situación especialmente compleja para los niños y niñas, porque puede resultar un hecho abstracto, el cual debe ser expuesto por medio de acciones sencillas y aplicables en su entorno (Sánchez et al., 2013 y Hernández y Sánchez, 2008). Es importante tener en cuenta que los conceptos abstractos pueden resultar más complejos al momento de explicarse a los niños y niñas, motivo por el cual se decidió recurrir al dibujo para obtener respuestas de los infantes frente a esta temática. Adicionalmente, fue indispensable el uso de un lenguaje simple y de forma explicativa a la hora de plantear la actividad.

Para ello, se realiza un estudio cualitativo protagonizado por el análisis pictográfico de dibujos realizados por niños de entre tres y seis años. De esta forma se pueden conocer los elementos que los niños relacionan directamente con alguna situación que acontece en su entorno (Moral, 2018; Sánchez et al., 2013; Vigotsky, 1999). Del mismo modo, se conocen cuáles son los agentes sociales que les influyen para que se motive y/o desarrolle una creencia o actitud.

Esta información se complementa con *focus groups* aplicados a padres y madres de los niños participantes y a profesoras de educación infantil. Se eligieron estas figuras porque son los actores más influyentes en el entorno de los menores, además de ser los responsables de su formación.

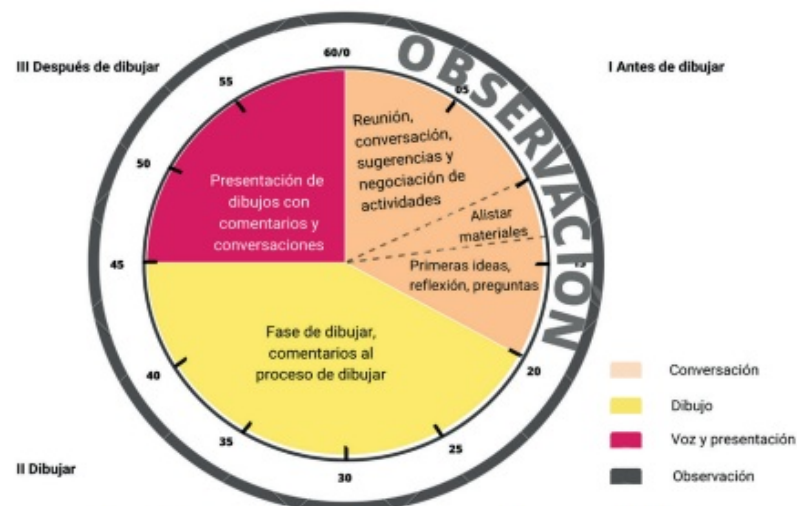
1.2. Antecedentes: metodologías para analizar el dibujo infantil

De acuerdo con Moral (2018) el dibujo infantil es una forma de expresión fundamental para el contacto y la comprensión del niño/a con su entorno. En este contexto, el color resulta ser una herramienta básica, puesto que el uso del color tiene una relación directa con la expresión de los sentimientos. “Los niños/as plasman en sus dibujos su visión del mundo (...). Se puede deducir que el dibujo infantil es un medio de conocimiento de su entorno y una herramienta para liberar su imaginación” (Moral, 2018, p. 204). Años más tarde, Cutter-Mackenzie y Rousell (2020) integran en su propuesta el juego y el dibujo como herramienta para trabajar con niños y niñas, proponiendo el concepto de espacio de juego de co-investigación (*co-research playspace*), un método para trabajar con niños y niñas como co-artistas; el trabajo se centra particularmente en el estudio del cambio climático, donde a través del juego, aseguran que se puede teorizar la realidad que viven los infantes.

Por su parte, Hofmann (2021) propone directamente una metodología concreta llamada DOV que permite “contrastar lo dicho, lo observado y lo dibujado” (p. 195), entre otras cosas. La Figura 1 muestra las etapas del método desarrollado, donde el primer paso es la observación y en la segunda fase, la de “dibujar”, también se consideran los comentarios que surgen al momento de que el participante realiza sus trazos.

Figura 1

Metodología DOV



Nota. Fuente: Hofmann (2021, p. 190)

En este sentido, el dibujo “es una forma de imitación de la realidad, lo que le otorga características semejantes a la imitación diferida, la cual supone la existencia de un modelo mental interno” (Sánchez, Geijo, Ímaz y Domínguez, 2013, p. 3). A pesar de ello, “afirmaba Ricci que el niño no representa nunca aquello que ve, sino lo que sabe y recuerda, y no simplemente lo que conoce; pero, sobre todo y fundamentalmente, lo que más le impacta, le interesa y le motiva” (Hernández y Sánchez, 2008, p. 23). Vigotsky (1999) señala al respecto que “el análisis del dibujo pone de manifiesto que el niño dibuja de memoria, dibuja lo que él sabe de una cosa, lo que le parece principal en ella y, en general, no lo que ve sino lo que se imagina de la cosa” (p. 43).

También, en el ámbito de la psicología se utilizan los dibujos como herramienta para obtener información de los niños y niñas sin tener la necesidad de hacerles preguntas; es el caso, por ejemplo, del trabajo de Roe, Bridges, Dunn y O’Connor (2006), donde se analiza la exclusión y agrupación de los miembros de la familia a través de dibujos infantiles elaborados por niños y niñas con estructuras familiares diversas.

Otro método empleado para analizar dibujos de niños y niñas es el establecido por Moreno (2019), quien asegura que “los dibujos permiten una aproximación al psiquismo infantil” (p. 14) por lo que los dibujos no pueden ser estudiados bajo un solo indicador. Este tipo de creación está influenciada por el entorno del menor y los principales indicadores a considerar son el tamaño, la ausencia de personajes, las repeticiones de formas y el uso de color. Moreno (2019) recalca que gracias a los dibujos se puede obtener la perspectiva de los niños sobre un tema específico; además, se puede guiar mejor la entrevista con los padres de familia y también se puede conocer si el niño o niña está teniendo un óptimo desarrollo.

Por estas razones, el dibujo infantil es una herramienta útil para conocer la percepción y actitudes de los niños hacia su entorno o acontecimientos concretos. Sin duda, el dibujo es un material idóneo para conocer la opinión de las niñas y niños pequeños, y así lo consideran diversos autores (Barraza, 1999; Slusarska, Krajewska-Kułak y Zarzycka, 2004; Maeso, 2008; Arto, 2010; Leal, 2010; Aguilar, Mercon y Silva, 2016; Vargas y Rodríguez, 2018; Almonte et al., 2021).

2. Propuesta metodológica basada en el análisis pictográfico y *focus groups*

El diseño metodológico propuesto en esta investigación tiene dos fases, a) análisis pictográfico y b) *focus groups*.

El motivo por el que se ha decidido utilizar el análisis pictográfico es porque “analizando el dibujo de un niño encontramos datos que tal vez nunca serán expresados en forma oral o consciente” (Sánchez, Geijo, Ímaz y Domínguez, 2013, p. 23). No obstante, se debe tener presente la evolución de las habilidades de comunicación en el ser humano, ya que la complejidad de los trazos y el uso del lenguaje depende estrechamente de la edad que tenga el niño.

Después, la segunda fase incluye la aplicación de dos *focus groups*. Se considera esta herramienta porque es una forma de contribuir a una discusión abierta entre los implicados que, en este caso son los padres de familia y las profesoras de educación

infantil. Así, los grupos comparten sus comentarios, opiniones, conocimientos y puntos de vista sobre el tema en cuestión. De esta forma, se consigue una visión más completa del objeto de estudio dado que esta técnica posibilita la obtención de información sobre el entorno de los niños y niñas puesto que ambos grupos están implicados en la formación de los niños. Por tanto, esta información contextual servirá para poder hacer una mejor interpretación de los dibujos considerados en el análisis, e incluso para encontrar otras variables necesarias en la investigación.

El diseño metodológico tiene como antecedente el análisis de representaciones visuales, considerando el dibujo como una forma de expresión propia del individuo. Asimismo, toma en cuenta las habilidades de comunicación de los niños. Otros autores también han utilizado metodologías similares para estudiar el pensamiento infantil, como Arto (2010), que utiliza el dibujo infantil para analizar las representaciones sociales del cambio climático en niños y adolescentes o Vargas y Rodríguez (2018), que lo utilizan para definir el imaginario del color que tienen los niños de una determinada ciudad. Barraza (1999) y Slusarska, Krajewska-Kułak y Zarzycka (2004) también utilizan este material gráfico realizado por infantes en sus proyectos.

2.1. Fase 1: análisis pictográfico de dibujos infantiles

Cada niño es diferente aunque se encuentre en la misma etapa evolutiva que el resto, ya que tiene vivencias propias y posee un grado de madurez concreto (Cutter-Mackenzie y Rousell, 2020; Slusarska, Krajewska-Kułak et al., 2004). Los investigadores no pueden dirigirse a los niños como lo hacen con los adultos; incluso a veces hay que hacer diferencias según la edad del niño. Su propio desarrollo hace que haya que adaptar los mensajes y tonos de comunicación para que puedan comprender lo que se les dice. Jiménez-Morales, Montaña y Medina-Bravo (2020), por ejemplo, hicieron reajustes en su cuestionario “para facilitar la comprensión de las preguntas y el formato de respuesta de acuerdo con los niveles de capacidad lectora de los niños”, (p. 24). Por tanto, el dibujo se presenta como una forma de expresión que permite conocer la opinión de los niños de una manera sencilla para ellos y para los investigadores.

Por otra parte, la lectura de los dibujos se debe realizar al margen de una serie de aspectos que son de interés en el desarrollo de los niños y niñas, tal es el caso del tiempo, ubicación del espacio, el tamaño del dibujo, colores empleados, referencias visuales, identificación de las formas plasmadas y emplazamiento de los personajes (Molina, 2015).

Para comenzar con esta técnica, se entregaron hojas de papel y lápices de diferentes colores a cada uno de los participantes. Una vez que tenían el material, se les habló brevemente sobre el planeta Tierra para, a continuación, poder solicitarles que hicieran un dibujo respondiendo a la pregunta “¿cómo cuidas del planeta?”. Se decidió utilizar el sustantivo “planeta”, en vez de “medioambiente”, para facilitar la comprensión del mensaje, especialmente con los más pequeños. Sin embargo, la pregunta puede sustituirse por otra que aborde el objeto de estudio de la investigación en la que se vaya a aplicar la presente metodología. En este caso, se abordó el medioambiente como objeto de estudio, pero puede aplicarse a cualquier temática.

El dibujo era libre, por lo que no hubo ningún tipo de limitación para evitar contaminar los resultados. También es importante incidir en la importancia de utilizar palabras

sencillas al trabajar con los niños, porque su capacidad de abstracción apenas está en desarrollo y necesitan conocer los referentes del tema sobre el cual se les está preguntando.

Considerando que algunos de los dibujos son meros garabatos, casi imposibles de interpretar, se pidió a los niños y niñas que explicasen en qué consistía su dibujo para una mejor comprensión a posteriori. Tal y como menciona Ferraris (2019), “sería una verdadera ingenuidad pensar que una imagen representa sólo el objeto o la persona a la cual aparentemente se refiere” (p. 13).

Una vez se terminó la sesión, los dibujos pasaron a la etapa de interpretación, donde lo primero era describir cada uno de los elementos plasmados para después, poder decidir las categorías bajo las cuales se realizaría el acomodo de la información para su posterior análisis. En general, de los dibujos se analizan fundamentalmente dos elementos: los colores utilizados y las representaciones gráficas existentes. Igualmente, y dada la imposibilidad de hacerlo con todos los dibujos, el simbolismo espacial propuesto por Crotti y Magni (1996) sólo se aplicó en aquellos dibujos con representaciones gráficas identificables, dado que a los dibujos de la etapa del garabateo no se puede aplicar al no contar con figuras concretas. En la Figura 2 se muestran las relaciones que hay entre la ubicación de las figuras del dibujo con el pensamiento y sentimientos.

Figura 2

Análisis de dibujos propuesto por Crotti y Magni

Zona superior Pensamiento	Recuerdo	Imaginación	Sueño
Zona media Realidad/naturalidad	Lazos con los orígenes	Egocentris mo	Yo proyectado hacia el futuro
Zona inferior Materialidad	Miedo	Inseguridad	Deseo
	Zona izquierda Pasado	Zona central Presente	Zona derecha Futuro

Nota. Fuente: Crotti y Magni,1996

En cuanto a la integración de las categorías sobre las representaciones gráficas y siguiendo el ejemplo de Torres-Neiro, Domínguez-Cortinas, Van’t Hooft, Días-Barriga

y Cubillas-Tejada (2010), estas se conformaron una vez que se identificaron cada uno de los elementos hechos en los dibujos. En el caso del cuidado del medioambiente, las categorías elegidas son las siguientes: ubicación en el tiempo y espacio, tipo de paisaje (aire, terrestre, marítimo), presencia de animales, colores y descripción de las acciones ecologistas realizadas por los niños y niñas en su hogar y/o colegio.

Tras haber clasificado la información, se sugiere la elaboración de un mapa mental, ya que así se puede tener una lectura más rápida y sencilla de los datos, al igual que se puede agrupar de mejor manera. Por último, el investigador debe tener presente que en las categorías propuestas obedecen a los objetivos del trabajo; sin embargo, se recomienda al menos considerar las categorías de color, forma y espacio.

2.3. Fase 2: aplicación de focus group

Posteriormente, se aplicaron dos *focus groups*, uno con los padres de los niños que aportaron sus dibujos y otro con profesoras de educación infantil. La conversación estuvo guiada para así conocer cómo los padres fomentan en casa el desarrollo de una conciencia medioambiental y los hábitos que tienen. No obstante, esta técnica se puede aplicar a cualquier objeto de estudio.

Estos focus groups fueron dirigidos por el equipo investigador y se realizaron a través de *Meet*, una herramienta de reuniones online, que facilita el acceso a personas de diferentes localidades. Antes de llevarlos a cabo, se elaboró una ficha en la que se incluían los temas y subtemas de interés para el equipo investigador. Cabe mencionar que es importante tener claros los objetivos del trabajo para poder delimitar los temas principales y a su vez, los subtemas. Un ejemplo de ficha se puede apreciar en la tabla 1, donde se conoce la separación temática, permitiendo que los moderadores tomen las riendas de la conversación y la puedan guiar hacia los temas de interés de la investigación. Además, se recomienda elaborar una guía de preguntas para evitar los silencios durante la conversación, aunque hay que ser flexibles y estar dispuestos a incorporar nuevas preguntas durante el transcurso de la sesión puesto que pueden surgir temas de conversación vinculados con el objeto de estudio que los investigadores no habían previsto y que pueden ser igual de interesantes e importantes, inclusive descubrimientos de información.

Tabla 1

Secciones temáticas del focus group realizado

Sección temática	Subtema
Motivación de conciencia medioambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades propuestas en casa y/o en el aula • Discurso utilizado • Respuesta de los niños

Contribución del contexto en la conciencia medioambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia de medios de comunicación - Rol de los padres - Rol de la escuela
---	--

La Tabla 1 ejemplifica la división temática realizada para una investigación sobre la conciencia medioambiental y la comprensión de las acciones en favor del cuidado del planeta que pueden realizarse en el hogar y colegio.

Otro paso, previo a la celebración del *focus group*, es la elección de los participantes. Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada (2011) señalan al respecto que “un buen reclutamiento garantiza por lo general una buena relación en el grupo, básica para que la interacción de los participantes fluya adecuadamente” (p. 549). En este caso, se formaron grupos homogéneos cuya característica común entre todos los participantes era que fuesen padres o madres de niños de tres a seis años (los que habían participado en la fase 1). En el caso del segundo *focus group*, la característica común, y que los investigadores tuvieron en cuenta, era la profesión de los participantes: profesoras de educación infantil en activo.

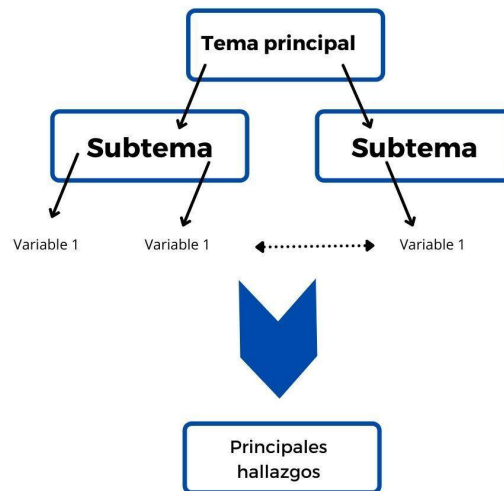
El motivo por el que se ha elegido a sujetos con estas características es porque esta propuesta metodológica pretende contextualizar las respuestas que los niños y niñas dan a través de sus dibujos. Conociendo su vida cotidiana y su realidad que viven con sus padres, así como teniendo una visión experta por parte de las profesoras, de esta forma se consigue un panorama más completo que muestra los pilares dentro del entorno de un infante.

Una vez terminado el *focus group*, se debe transcribir la conversación completa para poder sistematizar la información y pasar a su análisis. Los datos se deben ordenar en mapas mentales para encontrar las variables más significativas de cada subtema. Igualmente, sirven para contrastar la información entre dos o más *focus group*. En este caso, se llevaron a cabo dos sesiones: padres y profesoras. Así, se consigue una mejor interpretación de los datos, obteniendo una visión más completa del tema de estudio. Una vez realizada la transcripción, la información se subió a la plataforma de Atlas.ti para ser procesada y así indicar las similitudes, diferencias y consecuencias en los argumentos de cada grupo de interés para la investigación.

La Figura 3 es una visualización de la estructura temática que permite encontrar fácilmente los principales hallazgos y conclusiones. Se debe resaltar que, en caso de utilizar este tipo de gráficos en la publicación de una investigación, es importante considerar el estilo de las líneas conectoras entre las cajas de texto, ya que cada una tiene un significado diferente; por ejemplo, la línea discontinúa con doble punta indica una relación recíproca directa, mientras que las flechas en forma descendente señalan que una situación de causa y consecuencia.

Figura 3

Sistematización de data en mapa mental



También se tuvieron en cuenta otros elementos además de las verbalizaciones de los participantes. Siguiendo la estela de Krueger (1988), se evaluaron aspectos como el tono, la comunicación no verbal de los sujetos, la consistencia interna y el contexto. Respecto a las fortalezas y debilidades de esta técnica, estas se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2

Fortalezas y debilidades del focus group

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Obtención rápida de datos • Interacción directa con el público de interés • Generación de interestimulación creciente • Respuestas honestas y sinceras • Participación espontánea • Resultados de fácil entendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de sesgo por interacción • Punto de vista individual que puede influir en el grupo • Necesidad de participación de moderadores • Información difícil de resumir • En ocasiones, conclusiones no extrapolables al comportamiento de grupos numerosos debido al reducido número de personas en el grupo.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Aguilar e Ivankovich (1996), Barrios y Costell (2004) e Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada (2011).

Por otro lado, también es importante destacar las ventajas e inconvenientes que puede suponer llevar a cabo estos *focus groups online*. Según Stewart y Shamdanasi (2017), el

entorno digital ofrece a los investigadores la oportunidad de llegar a públicos difíciles de alcanzar, crear grupos con composiciones nuevas y diferentes y utilizar herramientas de colaboración en línea que no están fácilmente disponibles en los grupos presenciales. Asimismo, afirman que los avances tecnológicos cada vez proporcionan mayores oportunidades para crear presencia social en un entorno online y que, por eso, las diferencias entre las investigaciones con *focus groups* presenciales y la investigación con *focus groups online* se están erosionando. O'Connor y Madge (2017) puntualizan que los métodos de investigación en línea ya se han consolidado como un medio legítimo de recogida de datos en el campo de las Ciencias Sociales.

La información recabada con esta técnica, unida a la obtenida con el análisis pictográfico, permite obtener un escenario más completo que deriva en conclusiones más verosímiles sobre el objeto de estudio, ayudando a complementar la descripción del entorno de los niños.

4. Ejemplo de la metodología propuesta aplicada a la temática: “cuidado del medioambiente”

Siguiendo con el desarrollo de la propuesta metodológica presentada, la siguiente sección presenta un ejemplo que se llevó a cabo con este método. Dicha investigación tenía el objetivo de conocer el imaginario y el discurso que tienen los niños y las niñas de tres a seis años sobre el cuidado del medioambiente. Se pretendía determinar los principales elementos visuales, representaciones y acciones que cada niño y niña relaciona con esta situación. Sirvan estos párrafos para clarificar los elementos que se consideran en una técnica de análisis pictográfico, presentando algunos de los dibujos infantiles recibidos y una síntesis de su respectivo análisis.

Como se ha mencionado anteriormente, es importante trasladar a los niños y niñas participantes una pregunta concreta y con un lenguaje adaptado a su edad para asegurar la correcta comprensión del mensaje y que el dibujo plasme realmente una respuesta a esa pregunta que los investigadores pretenden contestar. Posteriormente, una vez terminados los dibujos, el primer paso es describir cada uno de ellos para identificar los elementos o formas que lo componen.

4.1. Análisis pictográfico de dibujos infantiles

DIBUJO 1: La autora se representa a sí misma tirando basura a una papelera (esquina inferior derecha). Además, ilustra también a un animal salvaje (en amarillo, parte central) y una máquina que purifica el aire, dibujando aire limpio saliendo de esta (esquina inferior izquierda). El paisaje representado es natural y montañoso. Se ve un día soleado y también una estrella fugaz. El sol, la luna y las estrellas aparecen simultáneamente.

El color predominante de este dibujo es el marrón de las montañas y el azul del cielo, aunque también aparece el color verde para ilustrar la hierba y el campo. La papelera, de color negro, es del mismo tamaño que la niña, dotándole así de importancia.

Según el simbolismo espacial de Crotti, en este caso se estaría representando el “deseo” y el “yo proyectado hacia el futuro”, pues los elementos principales de la imagen se concentran en la zona media-inferior derecha. Esto podría significar que la artista representa su deseo de reciclar y cuidar el planeta por sí misma.

Figura 4

Dibujo n°1



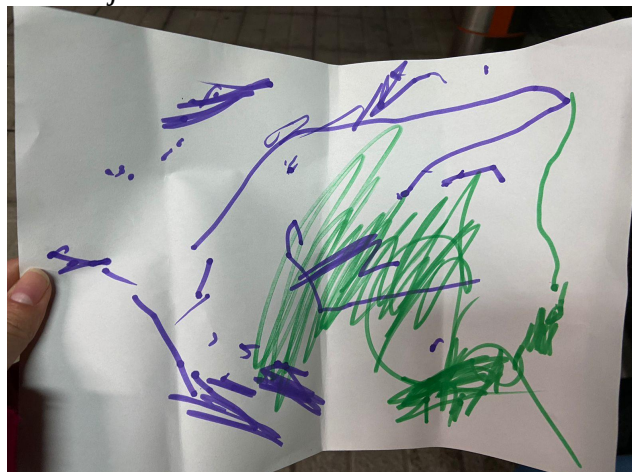
Nota. Fuente: Autora 1 (5 años).

DIBUJO 2: Según el autor del dibujo, este representa un dinosaurio (morado) con garras (abajo en el centro) que come hierba (verde).

Los colores predominantes en este caso son el morado y el verde, asociado una vez más con el medio ambiente.

Figura 5

Dibujo n°2



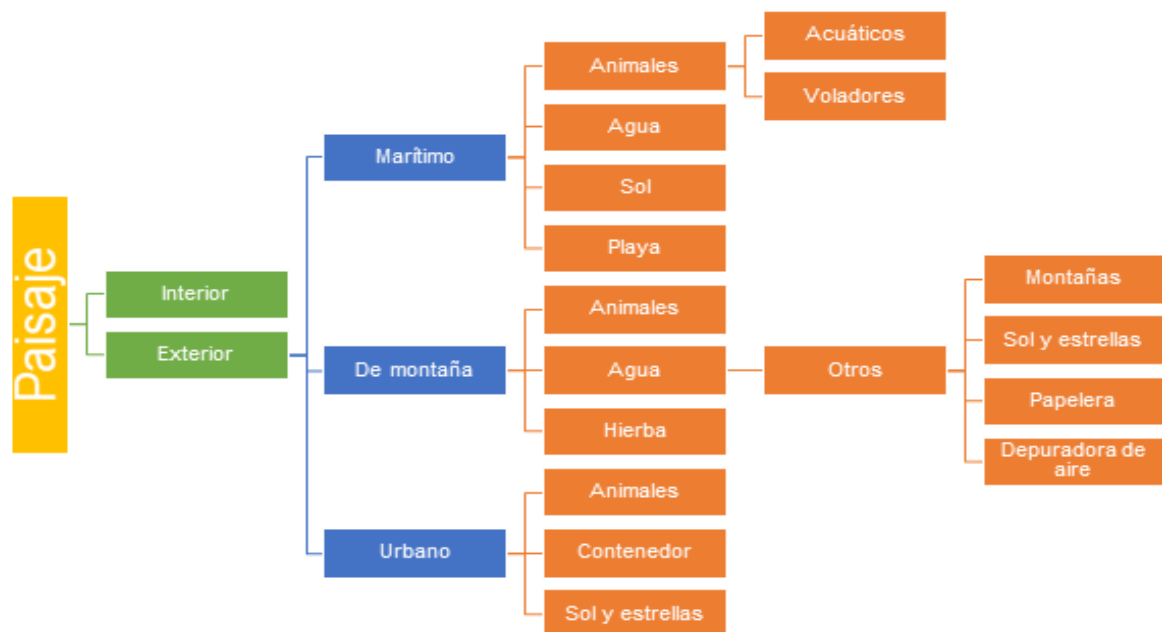
Nota. Fuente: Autor 3 (3 años)

Después de hacer la descripción de cada dibujo, se necesita categorizar la información para obtener los elementos más representativos y así formar las variables en esta parte del análisis. En la Figura 6 se pueden observar las categorías y subcategorías identificadas y utilizadas para este análisis, pudiéndose emplear para futuras investigaciones sobre medioambiente o temas relacionados con ecología.

Una vez hecha la descripción de cada dibujo, se hizo un gráfico que esquematiza los datos encontrados. Este tipo de estructura aporta facilidad a la lectura y la agrupación de las variables de general a específico para obtener un escenario detallado.

Figura 6

Ejemplo de esquema



Por último, con la información sistematizada se conocen las relaciones temáticas, se puede priorizar la data, encontrando los principales puntos de acuerdo y desacuerdo en el discurso de todos los participantes, al igual que en los dibujos. Después, se pueden elaborar las conclusiones de la investigación e indicar el cumplimiento de los objetivos.

5. Discusión y Conclusiones

La información recabada demuestra que a partir de los tres años los niños comienzan a tener mayor noción sobre su entorno; entienden que no están solos en su mundo y que su realidad cercana es la vida cotidiana en el hogar y en el colegio. El arte puede ser un medio para poder aproximarse a la comprensión del niño a partir de la exploración de

los conceptos que este dibuja y que resulta ser la principal forma de comunicación para los niños y niñas, tal y como lo aseguraron Cutter-Mackenzie y Rousell (2019).

A través del dibujo, los niños abren sus posibilidades de comprender la realidad y construyen su conocimiento gracias a la socialización y a la información que absorben de su entorno; particularmente, de su hogar. A partir de los tres años posee una dimensión social que también desarrolla su sentido común y le facilita la comprensión de fenómenos concretos. Los ejemplos muestran que la etapa del garabateo es la más compleja de analizar, confirmando lo expuesto por Sánchez, Geijo, Ímaz y Domínguez, (2013). Por tanto, es indispensable que los investigadores mantengan un diálogo sencillo con los niños y niñas que participen en el estudio. Al final, para estudiar este grupo de edad hay que adaptar los mensajes y el discurso a sus capacidades de comunicación como lo menciona Hofmann (2021).

Cabe destacar que los niños más mayores demuestran la capacidad de imaginar otras realidades, mientras que los niños de edades más tempranas no visualizan el futuro. Esto tiene que ver con el propio desarrollo durante la infancia, ya que sus capacidades motoras dependen directamente de su edad (Moreno, 2019; Sánchez et al., 2013).

Por otro lado, Bonilla (2017) señala que las representaciones que hacen los niños “están en contradicción, muchas veces, con el contexto real de estos niños y niñas” puesto que “son más cercanas a lo experimentado a través de los medios de comunicación o la escuela, experiencias que corresponden a otros contextos” (p. 227). No obstante, la imaginación se debe considerar como una pieza fundamental, ya que es un factor empleado por los niños y niñas durante su proceso creativo; esta les ayuda a plasmar sus ideas.

La metodología propuesta también permite observar estas diferencias entre el contexto real y la representación. El *focus group* sirve para conocer la realidad de los sujetos (los niños y niñas); en este caso, se contradicen las afirmaciones de los padres con los dibujos, porque los padres de familia aseguraban hacer hincapié en motivar una conciencia ecológica en casa, pero los niños y niñas que participaron en este ejercicio, no lo reflejaron de esa forma.

El hecho de considerar el contexto de las niñas y los niños en el desarrollo metodológico ofrece unos resultados más fiables y completos, puesto que se tienen en cuenta variables externas a sus respuestas que, en este caso, las expresan gráficamente en sus dibujos.

El método expuesto en este artículo coincide con lo establecido por Moreno (2002), Molina (2015) y Vigotsky (1999), quienes sostienen que los niños y niñas dibujan lo que recuerdan y que su imaginación no puede limitarse, ya que ellos están interesados en representar “su mundo”. Al final, puede considerarse como un tipo de arte y una forma de comunicación. Por este motivo, esta actividad es considerada por los docentes y familias como una herramienta para reforzar hábitos en los niños.

Otro punto importante de la metodología propuesta es que se considera la influencia del entorno (en este caso, en la construcción de una conciencia medioambiental), donde al

estudiar el contexto de un niño se contempla la escuela, la familia y los medios de comunicación como los principales agentes sociales en su realidad. De hecho, Bonilla establece que estos agentes sociales tienen un “papel determinante (...) en la construcción del niño y de la niña como sujetos de imaginarios sociales” (2017, p. 223).

En la formación de los niños cobra especial relevancia la opinión que tienen al respecto profesores y padres. Tal y como ambos personajes resaltan, los niños actualmente están más concienciados que los adultos, debido a que la escuela y la familia se involucran más en transmitir valores, como es el caso de la responsabilidad y el cuidado del medioambiente. Esto es fundamental para la educación de las generaciones futuras y para conseguir un avance significativo en materia de sostenibilidad.

Sin duda, la elección de investigar a través de dibujos se considera acertada. Por un lado, gracias a la revisión bibliográfica se ha podido constatar que numerosos investigadores han utilizado esta técnica para trabajar con niños. El juego, unido a la imaginación, es el mejor tándem para poder comunicarse con los más pequeños y conocer sus puntos de vista; los investigadores, profesionales y padres destacan que es la única forma a través de la cual se pueden crear hábitos y tener una formación en valores.

Finalmente, también hay que tener en cuenta que aunque con los dibujos se tiene la posibilidad de realizar una amplia recopilación de discursos en un tiempo corto y de una forma abierta, las principales limitaciones metodológicas se encuentran en la dificultad para la sistematización de los datos y en la necesidad de comprender cada elemento en el conjunto del discurso donde se integra.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, F., y Ivankovich, C. (1996). *Investigaciones de Mercado para la calidad*. Editorial Alma Mater.
- Aguilar, M., Mercón, J., y Silva, E. (2016). Percepciones de niños y niñas para la conservación de los primates mexicanos. *Sociedad y Ambiente*, 12, 99-118.
- Almonte, G., Orozco, M., Gamboa, F. de M., y Pavón-Cuéllar, D. (2021). Donación de órganos y tejidos: un análisis psicoanalítico de dibujos. *Revista Psicología, Diversidade E Saúde*, 10(1), 57–72. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v10i1.3370>
- Amar, J., Angarita, C., y Cabrera, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. *Psicología desde El Caribe*, 12.
- Arto, M. (2010). El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: Propuesta de análisis para dibujos y textos. *Investigar para avanzar en Educación Ambiental*, 11.

- Arzube, M. N., Flores, L. A., y León, I. G. (2018). La importancia de la imaginación como instrumento en el aprendizaje. *Revista Tecnológica Ciencia Y Educación Edwards Deming*, 2(1), 37-53. <https://doi.org/10.37957/ed.v2i1.8>
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66.
- Barrios, E., y Costell, E. (2004). Review: Use of methods of research into consumers opinions and attitudes in food research. *Food Science and Technology International*, 10(6), 359-371.
- Bonilla, S. E. (2017). Imaginarios sobre naturaleza: una experiencia con niños y niñas del barrio Londres. *Infancias imágenes*, 16(2), 216-227. <https://doi.org/10.14483/16579089.10459>
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, D. (1983). Stereotypic images of the scientist: the draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255-265.
- Crotti, E., y Magni, A. (1996). *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*. Editorial Sirio.
- Cutter-Mackenzie, A., y Rousell, D. (2019). Education for what? Shaping the field of climate change education with children and young people as co-researchers. *Children's Geographies*, 17(1), 90-104.
- Cutter-Mackenzie, A., y Rousell, D. (2020). The mesh of playing, theorizing, and researching in the reality of climate change: creating the co-research playspace. *Research handbook on childhood nature: assemblages of childhood and nature research*, 199-222.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación, su poder en la enseñanza primaria: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata.
- Ferraris, M. (2019). *La imaginación*. Antonio Machado Libros.
- Golin, J., y Campbell, M. (2017). Reining in the Commercialization of Childhood. *EarthEd (State of the World): Rethinking Education on a Changing Planet*. Island Press.
- Hernández, M., y Sánchez, M. (2008). *Qué pintan los niños*. Editorial Eneida.
- Hofmann, A. (2021). Dibujo-Observación-Voz. La discusión de una propuesta metodológica para investigaciones etnográficas centradas en niños y niñas. *Indiana*, 38(1), 185-216. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.185-216>

- Ivankovich-Guillén, C.I. y Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencias Económicas*, 29(1), 545-554.
- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., y Medina-Bravo, P. (2020). Uso infantil de dispositivos móviles: Influencia del nivel socioeducativo materno. *Comunicar*, 64(27), 21-28. <http://dx.doi.org/10.3916/C64-2020-02>
- Krueger, R. (1988). *Focus group: A Practical Guide for Applied Research*. 4 ed. Sage Publications.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 1, 5-9.
- Lizano, K., y Umaña, M. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 135-149. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.10>
- López, M. (2000). El mundo: ámbito imaginario de los niños. En *Los niños como audiencias*. Da Vinci Editores.
- Maeso, A. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-127.
- Molina, A. (2015). El dibujo infantil: trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, (19), 167-182.
- Moral, C. (2018). El uso del dibujo para potenciar la imaginación y la relación con el entorno en adultos y niños/as. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, 6, 203-222.
- Moreno, A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Octaedro.
- Moreno, S. (2002). Los imaginarios sociales en la comunicación interpersonal. *Razón y Palabra*, 25.
- O'Connor, H., y Madge, C. (2017). Online interviewing. En N. Fielding, R.M. Lee y G. Blank (Eds.), *The SAGE Handbook of online research methods* (pp. 416-434). SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957992.n24>
- Palacios, A. (2006). El dibujo infantil y la influencia de la cultura visual: todas las imágenes del mundo caben en un dibujo. *Aula de infantil*.
- Pinto, G., Bombi, A. S., y Cordioli, A. (1997). Similarity of friends in three countries: a study of children's drawings. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 453-469.

- Roe, A., Bridges, L., Dunn, J., y O'Connor, T.G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*, 30(6), 529-536. <https://doi.org/10.1177%2F0165025406072898>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>
- Sánchez, I., Geijo, S., Ímaz, C., y Domínguez, C. (2013). *Psicopatología a través del dibujo infantil*. <https://rb.gy/xd4h9e>
- Slusarska, B., Krajewska-Kułak, E., y Zarzycka, D. (2004). Children's perception of the nursing profession in Poland. *Nurse Education Today*, 24(7), 521-529. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2004.06.003>
- Stewart, D.W., y Shamdanasi, P. (2017). Online focus groups. *Journal of Advertising*, 46(1), 48-60. <https://doi.org/10.1080/00913367.2016.1252288>
- Torres-Neiro, R., Domínguez-Cortinas, G., Van't Hooft, A. Díaz-Barriga, F., y Cubillas-Tejada, A. C. (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, 65-81. <https://rb.gy/xn0gqs>
- Vargas, J. M., y Rodríguez, C. M. (2018). Territorios del color: análisis del imaginario del color de Ráquira. *Designia*, 5(2), 101-119. <https://doi.org/10.24267/22564004.299>
- Vega, M. J., y García, L. H. (2005). Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas. *Investigación & Desarrollo*, 13(2), 296-317.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.
- Worldwatch Institute (2017). *EarthEd (State of the World). Rethinking Education on a Changing Planet*. Island Press.

Conflicto de intereses: las autoras declaran que no existen.

Traducción al inglés: aportada por las autoras.

HOW TO CITE (APA 7ª)

Martínez Estrella, E., y García Rivero, A. (2021). Análisis pictográfico y focus group: herramientas para la evaluación de fenómenos sociales en la infancia. *Comunicación & Métodos – Communication & Methods*, 3(2), 79-98. <https://doi.org/10.35951/v3i2.138>