



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología

Organización de Identidad Personal en Niños y Niñas entre 6 y 11 años: Dimensiones de la Identidad.

Memoria para optar a título de Psicóloga

Autoras:

Lic. Carla Olguín Palma

Lic. Shirley Soto Mardones

Profesora Patrocinante:

Ps. Flor Quiroga Ortega

Santiago, Julio de 2015.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer al Liceo Experimental Manuel de Salas por permitir que esta memoria de investigación fuese posible: a sus docentes por la buena disposición y flexibilidad, a los apoderados por su entusiasmo y participación en la investigación y principalmente a los niños y niñas que quisieron ser parte de este proyecto, compartiéndonos sus experiencias, deseos y anhelos.

En segundo lugar, agradecemos al equipo “Juegos y Andamios” de la perspectiva Constructivista Evolutiva del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile por permitirnos ser parte de este proceso: a la profesora Gabriela Sepúlveda, Claudia Capella, Jenniffer Miranda, Bárbara Conca, Paula Vergara y, especialmente, a Flor Quiroga, profesora guía de esta memoria.

También queremos agradecer a la profesora Nury González por su compañía y apoyo en la aplicación del instrumento así como por su buena disposición y ayuda.

Finalmente, nuestros más sinceros agradecimientos a la Ps. Loreto Rodríguez por su apoyo incondicional y contención durante el proceso de realización de esta memoria.

Quiero agradecer en primera instancia a mi hermosa Elisse, que a pesar de su corta edad ha sabido comprender y apoyarme en cada momento de este proceso, brindándome su amor incondicional. Sé que en algún momento he de recompensarte por cada instante cedido, llenándote aún más de amor y cariños.

A mi esposo Adriel, por su amor infinito, el apoyo constante, la fuerza y entereza transmitidas; sin ellas el resultado habría sido diferente.

A mis padres y mi hermana, quienes siempre confiaron en mí y en que este proyecto vería la luz. Los amo a todos y les agradezco el siempre haber estado ahí para mí, inclusive en los momentos difíciles.

Shirley.

Dedico este trabajo a mis padres, Emilio y Rosa, por su confianza y apoyo infinito. Por enseñarme el valor de la perseverancia, por mostrarme la importancia del amor en la vida de las personas y lo mucho que se puede hacer en el mundo sólo con amar desinteresadamente...

A mi hermana Bianca, quien ha llenado mi vida de luz y alegría desde el primer día...

A Eduardo por acompañarme durante tanto tiempo, por ser parte de este proyecto desde antes de sus inicios y por caminar a mi lado siempre...

A mis amigas que han sido fundamentales en este proceso, especialmente a Loreto, con quien he compartido mis alegrías, tristezas y mi amor por la infancia...

Finalmente, a las personas que han contribuido en mi proceso formativo, especialmente a la profesora Jenniffer Miranda, por inculcarnos el respeto y el valor en el trabajo con los más pequeñitos ¡Gracias!

Carla.

Resumen

La identidad personal se desarrolla tempranamente y se constituye en una meta central del desarrollo, sin embargo ha sido poco estudiada en la niñez. En consecuencia, la presente investigación, enmarcada dentro del enfoque constructivista evolutivo, tiene por objetivo describir y caracterizar la identidad personal en niños/as, de acuerdo a las dimensiones de la identidad propuestas por Sepúlveda (2001, 2006, 2008, 2013). Para ello se evaluaron 12 niños/as entre 6 y 11 años a través de sus narrativas autobiográficas, analizadas con la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Dentro de los resultados, se destaca que en la unidad del sí mismo los niños/as se reconocen principalmente mediante la identificación de sus intereses personales. En la integración del sí mismo, surgen como relevantes aquellas características que se han mantenido en el tiempo o que son proyectadas en el futuro, las que otorgan continuidad y permanencia al sí mismo. Finalmente, en la integración con otros, destacan principalmente las relaciones con amistades y figuras fraternas.

Palabras clave: Identidad, infancia, narrativas, autobiografía, constructivismo evolutivo, Chile.

Índice

1. Introducción	7
2. Marco teórico	11
2.1. Constructivismo Evolutivo	11
2.2. Identidad Personal	15
2.2.1. Concepto de Identidad	15
2.2.1.1. Teoría de la Identidad Piagetiana	19
2.2.2. Identidad Personal	21
2.2.2.1. Unidad del sí mismo	22
2.2.2.2. Integración del sí mismo	23
2.2.2.3. Integración con otros	23
2.2.3. Identidad Subjetiva y Objetiva	24
2.2.4. Identidad Narrativa	24
2.2.5. Identidad Autónoma	24
2.3. Estadio de las Operaciones Concretas	26
2.3.1. Etapa Operacional Concreta	27
2.3.2. Logros en el desarrollo del pensamiento	28
2.3.3. La afectividad y los sentimientos morales	31
2.4. Narrativas en el estudio de la Identidad	34
2.4.1. Concepto de Narrativa	34
2.4.2. Identidad Narrativa	35
2.5. Relevancia del estudio de la Identidad desde el modelo Constructivista Evolutivo	39
3. Marco metodológico	42
3.1. Objetivos	42
3.1.1. Objetivo General	42
3.1.2. Objetivos Específicos	42
3.2. Diseño de la Investigación	42
3.3. Contexto en que se realiza la Investigación	43
3.4. Población y Muestra	44
3.5. Técnicas de recolección de datos	45
3.5.1. Autobiografía	45
3.5.1.1. Autobiografías escritas en el estudio de la Identidad Personal	46
3.6. Procedimientos	47
3.7. Técnicas de Análisis	48

3.8.	Aspectos éticos	49
4.	Análisis de resultados	50
4.1.	Unidad del sí	52
4.1.1.	Identificación de sí	52
4.1.2.	Identificación de sí por características personales	53
4.1.3.	Independencia	53
4.1.4.	Autonomía	54
4.1.5.	Valoración de sí	54
4.1.6.	Identificación de sí por sentimientos	54
4.1.7.	Identificación de sí por intereses	55
4.1.8.	Identificación de sí en actividades cotidianas	57
4.2.	Integración del sí	59
4.2.1.	Eventos vitales significativos	59
4.2.2.	Reacción frente a eventos vitales significativos	60
4.2.3.	Percepción de tiempo	61
4.2.4.	Continuidad	62
4.2.5.	Proyección a futuro	63
4.2.6.	Proyección vocacional	63
4.3.	Integración con otros	64
4.3.1.	Relaciones interpersonales con familia	64
4.3.2.	Relaciones interpersonales con pares	66
4.3.3.	Pertenencia al colegio	68
4.3.4.	Relación con mascotas	69
5.	Conclusiones: Aportes, proyecciones y limitaciones	70
5.1.	Discusión y Conclusiones	70
5.1.1.	Unidad del sí mismo	71
5.1.2.	Integración del sí mismo	76
5.1.3.	Integración con otros	79
5.1.4.	Identidad Personal	84
5.2.	Aportes, proyecciones y limitaciones	87
5.2.1.	Aportes	87
5.2.2.	Limitaciones	88
5.2.3.	Proyecciones	89
6.	Referencias bibliográficas	91
7.	Anexos	95

1) Introducción

Etimológicamente el concepto de identidad tiene dos sentidos que complementan su comprensión, los que corresponden a los términos latinos *ídem* e *ipse*, donde *ídem* significa “idéntico o sumamente parecido”, aludiendo a algo que es por tanto inmutable en el tiempo; mientras que el término *ipse* se refiere a algo que es idéntico o propio, relacionándose con la permanencia en el tiempo (Ricoeur, 1996a, en Sepúlveda, 2013); de este modo el concepto de identidad aludiría a algo particular, que a su vez se describe como inmutable en el tiempo, dando cuenta de especificidades que facilitan el reconocimiento del sí mismo.

La identidad como concepto comenzó a ser estudiada por Erikson, de forma paralela al concepto de crisis de identidad, surgiendo ambos a partir de observaciones personales, clínicas y antropológicas. Particularmente, los elementos identitarios comienzan a tener cabida dentro de su trabajo al intentar definir diversas identidades a partir de aquellas personas que residían en lugares distintos a los de su procedencia, momento en que este concepto se transforma en un problema de estudio propiamente tal (Erikson, 1993).

Dentro de sus estudios Erikson (1994) propone que el concepto de identidad suele ser confundido con diversos términos psicológicos, como autoimagen, autoconcepto y autoestima; no obstante, la principal diferencia encontrada entre éstas y la identidad, especialmente desde el Constructivismo Evolutivo, es que no integran una clara teoría del desarrollo humano que intente definir desde dónde y hacia dónde se produce el desarrollo (Sepúlveda, 2013), por lo que se transforman en conceptos que distan en su significado y también en su implicancia en la psicología y en la investigación. Esto se evidencia al considerar las metodologías utilizadas para abordar estos conceptos, los cuales han sido ampliamente estudiados en la literatura a través de estudios cuantitativos, que implican técnicas como cuestionarios y escalas de auto-reporte y no métodos cualitativos que permitan acceder a los significados de los propios participantes respecto a sí mismos.

Es a partir de lo anterior que para el desarrollo de esta memoria se utilizará principalmente el concepto de identidad personal proveniente del enfoque constructivista evolutivo, que considera que el desarrollo de ésta comienza de modo temprano y prioritario (Sepúlveda, 2013) y está ligada a procesos posteriores, por lo que sería entendida como parte constitutiva del desarrollo personal y como elemento esencial en la elaboración de constructos posteriores, articulándose a la par con el resto

de las estructuras cognitivas (Sepúlveda, 2013), por lo que podría considerarse como un eje que da cuenta de las diversas etapas del desarrollo (Valenzuela, 2012).

El enfoque Constructivista Evolutivo otorga gran importancia a la identidad como uno de los pilares del desarrollo (Piaget y Sinclair, 1971) y dentro de la comprensión de los procesos de cambio (Sepúlveda 2013) de cada individuo; teniendo en consideración que desde esta perspectiva no es posible separar al sujeto del objeto, dando cuenta de una relación dinámica entre ambos y presentando al sujeto como activo, con capacidad de interactuar y estructurar su realidad, lo que le otorga sentido (Vergara, 2011).

Cabe mencionar que la identidad se afirma en dos procesos descritos por Piaget, que son la asimilación y acomodación (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), donde la asimilación alude a la incorporación gradual de estímulos externos a los esquemas de conocimientos previos, mientras que la acomodación se refiere a las modificaciones de dichos esquemas a partir de situaciones y experiencias nuevas (Piaget, 1991; Piaget e Inhelder, 1997).

Sepúlveda (2013) caracteriza la organización de la identidad personal en tres procesos: Unidad del sí mismo, Integración del sí mismo e Integración con otros.

La unidad del sí mismo requiere una afirmación del sí como ser único y diferente, a través de un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, con el reconocimiento de características personales, valores e ideologías que configuran el carácter.

La integración del sí mismo implica una tarea de acomodación a las experiencias que se han dado en el transcurso de la vida y requiere de una integración del pasado, presente y futuro, así como de una aceptación de las contradicciones que se han generado a lo largo de la historia vital, las que se van organizando y reintegrando de forma significativa.

La integración con otros, por otra parte, implica la búsqueda de alternativas de acción y de reconocimiento desde otros, a través de la incorporación a grupos de reflexión y de acción en diversos ámbitos. Esto posibilita el poner la definición de identidad propia al servicio de los otros, e implica también un criterio de realidad, en tanto requiere acomodar a ésta los deseos según sus posibilidades de realización.

En este contexto, el logro de la identidad personal se constituye en una meta central del desarrollo, siendo relevante profundizar su estudio, especialmente en la infancia. En

este sentido, resulta un aporte para la Psicología Clínica Infanto-Juvenil el conocer los elementos centrales de la organización de la identidad personal de niños y niñas entre 6 y 11 años, con la finalidad de caracterizar los procesos planteados por Sepúlveda (2013), desde las significaciones atribuidas por los propios niños/as a sí mismos y a sus experiencias. En consecuencia, se pretende con el presente estudio poder generar conocimientos sobre esta temática que ha sido escasamente abordada en investigaciones, las cuales se han centrado en otros rangos etarios, como la adolescencia y adultez. De este modo, permitirá considerar la identidad en la infancia como un aspecto central del desarrollo, que es necesario conocer y estudiar en mayor profundidad.

A partir de lo expuesto anteriormente es que se desprende la siguiente pregunta que guiará la presente memoria: ¿Qué características presenta la identidad personal en niños y niñas entre 6 y 11 años?

Como principal objetivo se plantea el describir la construcción de identidad personal de los niños y niñas entre 6 a 11 años de edad, mediante la aplicación de narrativas autobiográficas, manteniendo como eje de análisis las dimensiones de la identidad propuestas por Sepúlveda (2013), unidad del sí mismo, integración del sí mismo, integración con otros, para luego discutir si existen diferencias de acuerdo al género y edad de los participantes de la investigación.

La metodología de la investigación es cualitativa, trabajando a partir de la articulación de la realidad tal y como es significada por los participantes de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999), en consideración de los efectos generados tanto por el investigador sobre la muestra, como por las características propias de los niños/as (Rodríguez, Gil y García, 1999).

La muestra está conformada por doce niños, seis varones y seis mujeres, pertenecientes a cursos entre 1° y 6° Básico del Liceo Experimental Manuel de Salas de la comuna de Ñuñoa.

La técnica de producción de datos utilizada es la autobiografía escrita. Ésta al ser un relato efectuado en primera persona, brinda sentido y significado al pasado desde el presente, en un contexto social e histórico determinado, y con proyección y esperanzas al futuro (Sepúlveda, 2013), por lo que permite acercarnos a los significados que los participantes han construido sobre sí mismos y sus realidades, favoreciendo la

observación de un panorama considerablemente amplio de los niños/as, de cómo se estructuran y de cómo están estructurando su realidad.

El carácter de la investigación es esencialmente descriptivo, ya que busca caracterizar la identidad personal en este rango etario, a partir de la visión generada por los propios participantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Dentro de los alcances de la presente memoria se encuentra la contribución que hace a los aspectos teóricos sobre la construcción de identidad personal en niños y niñas chilenos, posibilitando la caracterización de la misma en las distintas edades, aportando con ello en la generación de nuevos conocimiento al campo de la Psicología Evolutiva y la Psicología Clínica Infanto-Juvenil. No obstante, es necesario considerar las limitaciones propias del presente estudio, por lo que se requiere que la temática siga siendo estudiada pero con una muestra más amplia, ello con la finalidad de incluir otras variables que pudiesen incidir en el desarrollo de la identidad, como por ejemplo el nivel socioeconómico y cultural, la urbanización o la ruralidad, la ubicación geográfica, etc., lo que permitiría contar con mayores descripciones y significaciones de los participantes que podrían contribuir en el enriquecimiento del conocimiento sobre la identidad en niños y niñas de nuestro país.

Mayores estudios en esta temática podrían permitir, por ejemplo, ajustar técnicas y métodos de trabajo sobre la identidad personal en la infancia, brindando elementos que favorezcan el psicodiagnóstico y la psicoterapia infantil (Valenzuela, 2012), contribuyendo a que se considere la identidad personal como una estructura primordial y relevante durante todo el desarrollo y no sólo en la adolescencia o adultez.

Cabe destacar que la presente memoria de título se enmarca dentro de una investigación mayor del grupo de trabajo "Juegos y Andamios" del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, perteneciente al área de Clínica Infanto-Juvenil desde la perspectiva Constructivista Evolutiva, desarrollada a través de un Proyecto Semilla.

Para el desarrollo de esta investigación, en un primer momento se presentarán los antecedentes teóricos que permitirán una mayor comprensión del ámbito escogido y de su relevancia. Luego, se expondrán los aspectos metodológicos utilizados, para posteriormente dar paso al análisis de los resultados y finalmente a las conclusiones de este estudio.

2) Marco Teórico

2.1) **Constructivismo Evolutivo**

El constructivismo es una posición epistemológica que plantea que el sujeto construye activamente el conocimiento del mundo exterior y que la realidad puede ser interpretada de distintas formas. De este modo, el conocimiento se constituye en una construcción de la experiencia, existiendo diversos significados posibles y marcos interpretativos de la realidad (Feixas y Villegas, 2000).

Jean Piaget, considerado como “el más visible e influyente constructivista del siglo XX” (Mahoney, 1991, citado en Rosen, 1996, p.31), desarrolla una teoría psicológica basada en la epistemología genética, la cual se centra en los aspectos históricos-evolutivos de las personas, estudiando cómo el desarrollo humano se despliega como un proceso de construcción de significados de la realidad con la cual interactúa (Sepúlveda, 2008, 2013), sentando las bases del constructivismo evolutivo.

El pensamiento piagetiano se adscribe a los postulados del constructivismo crítico (o hipotético) en que existe un “mundo real e independiente de la conciencia” (Feixas y Villegas, 2000, p. 24); no obstante, es incognoscible en sí mismo en cuanto tal. Por lo tanto, si bien se admite la existencia de una realidad ontológicamente objetiva e independiente de los sujetos, no adquirimos un conocimiento directo u objetivo de las cosas, sino que sólo conocemos la realidad externa por medio del significado que le atribuimos (Feixas y Villegas, 2000; Sepúlveda, 2008).

Piaget (2004, en Sepúlveda, 2013) define al constructivismo como la base central de su sistema teórico, en tanto el conocimiento no sería una copia del objeto ni una toma de conciencia de formas a priori que estén predeterminadas en el sujeto, sino que es una construcción perpetua por intercambios entre el organismo y el medio desde el punto de vista biológico y entre el pensamiento y el objeto desde el punto de vista cognoscitivo.

La dimensión piagetiana constructivista entrega un criterio epistemológico que integra aspectos biológicos (relación del organismo con el ambiente), psicológicos (relación sí mismo con los otros) y filosóficos (relación del sujeto con objeto) al estudiar la actividad evolutiva constitutiva de significados (Sepúlveda, 2008, 2013). De este modo, el enfoque piagetiano plantea la construcción de significado como una actividad epistemológica, relacionada con el equilibrio de sujeto y objeto, del sí mismo y el otro (Sepúlveda, 2008, 2013). La persona a través de la vida actúa para reconocer y ser reconocido, a la base de lo cual está la actividad de significar (Sepúlveda 2008).

El enfoque constructivista evolutivo pone el acento en la construcción de significados a través de procesos de transformación y cambio, considerando variables evolutivas. El término constructivismo destaca a la persona como un ser activo, que construye su realidad, y lo evolutivo enfatiza el que los sistemas orgánicos evolucionan a través de etapas de acuerdo a principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2008, 2013). Estas ideas de construcción y desarrollo permiten liberarnos de una visión estática del fenómeno (Kegan, 1982), pues la idea de construcción nos dirige hacia la actividad que subyace y genera la forma de un fenómeno y la idea de desarrollo nos dirige hacia sus orígenes y procesos por los cuales la forma llega a ser y por los cuales va a pasar a una nueva forma o estructura (Sepúlveda, 2008, 2013).

Otro aspecto central en el enfoque constructivista evolutivo es el concepto de desarrollo humano, el cual es entendido como transformaciones de estructuras cognitivas y afectivas. En este proceso se organizan esquemas afectivos y cognitivos, que representan diversas formas de evaluar, clasificar, interpretar y dar significado a la realidad, los cuales van siendo cada vez más organizados e integrados (Sepúlveda, 2008; 2013). De esta manera, el desarrollo es concebido como un proceso dinámico de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo, considerándose como un proceso creativo a través del cual los individuos están en constantes reestructuraciones de su organización personal en interacción con el ambiente (Sepúlveda, 2008). A partir de lo anterior, la persona es entendida como un sistema cambiante, que depende de su base biológica, pero que está sujeto a los efectos de la experiencia (Piaget, 1998; Sepúlveda, 2008).

Piaget comprende el desarrollo psicológico como una marcha hacia el equilibrio (Piaget, 1991). El desarrollo sería de este modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior (Piaget, 1991), por lo que podría ser entendido como una construcción continua. En este sentido, para Piaget el desarrollo es sinónimo de progreso, pues su curso implica el moverse de estructura en estructura, produciéndose una transición formativa desde una estructura débil e inestable a una más fuerte y estable (Sepúlveda, 2008, 2013).

Para Piaget, el equilibrio se refiere a la compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones externas (Piaget, 1991). Éste favorece la adaptación del individuo, la cual es entendida como la estabilidad en la organización de un sistema en el intercambio con su medio (Piaget, 1991, 2004). Cabe destacar que el autor enfatiza en que el equilibrio no debe ser entendido como una forma estática, sino que como reequilibraciones que mejoran las estructuras anteriores (Piaget, 1998). En

este sentido, se plantea la utilización del término equilibración en cuanto proceso que conduce de ciertos estados de equilibrio a otros cualitativamente diferentes y que implica el paso por múltiples desequilibrios y reequilibraciones (Piaget, 1998).

En el proceso de equilibración juegan un papel central las estructuras variables y los mecanismos invariables. Las primeras son formas de organización de la actividad mental, las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio y que constituyen los estadios del desarrollo, los cuales son caracterizados por poseer estructuras originales cuya construcción les distingue de estadios anteriores (Piaget, 1991). Por otra parte, los mecanismos invariables son constantes a lo largo del desarrollo y aseguran el paso de cualquier estado al siguiente, a través de los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1991). Es justamente el equilibrio entre estos dos procesos el que da paso a la adaptación (Piaget, 1991).

La asimilación es comprendida como la incorporación de un elemento exterior (objeto, acontecimiento, etc.) en un esquema sensorio-motor o conceptual del sujeto (Piaget, 1991, 1998, 2004); es decir, es un proceso activo del sujeto que incorpora objetos a sus esquemas previos (Sepúlveda, 2013); por otra parte, la acomodación se refiere a la modificación de esquemas a partir de situaciones nuevas (Piaget, 1991, 1998, 2004); es decir, es la modificación del comportamiento como resultado de la experiencia, lo que implica una modificación en un esquema de modo de que éste encaje con el ambiente (Sepúlveda, 2013). De esta manera, la asimilación da cuenta de la influencia del sujeto sobre la comprensión del ambiente y la asimilación de la influencia del ambiente en la persona (Sepúlveda, 2008).

Cabe destacar que cuando se producen conflictos (internos o externos) que no pueden ser incorporados por la persona, ya sea porque la perturbación externa no es comprensible o porque la persona posee esquemas que son insuficientes y requieren de mayor conocimiento para resolver un problema, se generan desequilibrios (Capella, 2011). Ante ellos, el sistema psíquico activa movimientos para rectificar el balance a través de la asimilación de nuevos elementos y una acomodación que dé coherencia al sistema, generando reequilibraciones y progresando a niveles superiores de estructura (Piaget, 1997, Sepúlveda y Capella, 2010). De este modo, los desequilibrios son necesarios para generarse progresos en el desarrollo, ya que sin el desequilibrio no se podrían producir reequilibraciones maximizadoras, las cuales se caracterizan por implicar un mejor equilibrio (Piaget, 1998). No obstante, la presencia de un desequilibrio prolongado o permanente, sería constituyente de psicopatología (Piaget, 1991).

Finalmente, es necesario destacar que a partir de lo planteado, el conocimiento de sí mismo y de la realidad se relaciona directamente con la concepción de sí y del mundo que la persona haya construido (Sepúlveda), teniendo un rol fundamental en ello la identidad personal, aspecto que se revisará a continuación.

2.2) Identidad Personal

2.2.1 Concepto de Identidad

Desde la etimología, el concepto de identidad proviene del latín y presenta dos sentidos que complementan su comprensión: el primero de ellos corresponde al término *ídem*, que significa “idéntico o sumamente parecido” y alude a algo que es inmutable en el tiempo; mientras que el segundo término corresponde a *ipse*, que significa “idéntico o propio” y se relaciona a la permanencia en el tiempo (Ricoeur, 1996a, en Sepúlveda, 2013). De este modo, la identidad como concepto aludiría a algo particular que a su vez se describe como inmutable en el tiempo, dando cuenta de elementos específicos que facilitan el reconocimiento del sí mismo.

A nivel conceptual, tanto la identidad como la crisis de identidad comenzaron a ser estudiadas paralelamente por Erikson, surgiendo ambos conceptos a partir de sus observaciones personales, clínicas y antropológicas; específicamente, se constituyen en un problema de estudio al intentar definir diversas identidades a partir de personas que residían en lugares diferentes a los de su procedencia (Erikson, 1993). En lo que respecta al término “crisis de identidad”, fue usado en primera instancia en la clínica de rehabilitación de veteranos de la Segunda Guerra Mundial, haciendo referencia a aquellas personas que presentaban pérdidas del sentido de mismidad, continuidad e identidad del yo (Sepúlveda, 2013), por lo que cobró relevancia el dar una definición u orientación hacia lo que el concepto de identidad hacía referencia.

Por otro lado, dentro de la metateoría Constructivista, la organización de la identidad del sí mismo se constituye como un elemento central dentro del desarrollo de la personalidad, siendo definida como un eje organizador e integrador de la experiencia, a partir del cual se asignan diversos significados, regulando y orientando la relación de cada individuo con su contexto y consigo mismo (Piaget, Sinclair y Bang, 1971; Valenzuela, 2012). De este modo, se constituye como un mecanismo básico que permite la construcción de experiencia (Macurán, 2003) y la convivencia a partir de la misma.

En cuanto a la precisión del término, Erikson (1994) desarrolla una definición de identidad que apunta a conceptualizarla como un *proceso*, lo cual brinda la primera noción de desarrollo de la misma, la cual se localizaría en el centro del individuo, no sólo dependiendo de éste, sino que también de su continuidad y cultura circundante, por lo que contempla las influencias externas y las interrelaciones. En términos psicológicos,

su formación daría cuenta de procesos simultáneos de reflexión y de observación, siendo este último un proceso llevado a cabo en cada uno de los niveles de funcionamiento mental, mediante el cual cada individuo se juzga a sí mismo, a la luz de sus percepciones, e igualmente considera los juicios de quienes le rodean, siendo este proceso mayormente inconsciente (Sepúlveda, 1996, 2013); ello, manteniendo siempre la noción de que si bien la identidad se constituye de modo precoz en las personas, ésta no es de ningún modo innata y depende o es subordinada a los progresos del pensamiento (Valenzuela, 2012) y al desarrollo mismo, por lo que en este sentido, su construcción se orienta de acuerdo a las características propias de la etapa evolutiva por la que cursa cada sujeto.

Por su parte Piaget, uno de los principales autores que desarrolla el concepto, plantea una definición que la presenta como una característica desarrollada a partir de los primeros esquemas de acción, en lo que él mismo denominaría la etapa sensorio-motriz (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), teniendo como finalidad brindar nociones de continuidad y permanencia, tanto a los objetos como al propio cuerpo, incluyendo también al sí mismo y a la noción personal que cada individuo construye de sí mismo. Además manifiesta que su presencia es precoz en el curso del desarrollo, haciéndose indisociable al acto de conocer (Valenzuela, 2012) y experimentar mediante el contacto con el medio. De este modo, el concepto de identidad se articula como la serie de características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido y reconocido, considerando incluso sus aspectos biológicos (Páramo, 2008) y sociales, integrando con ello a la identidad en el continuo del desarrollo. En éste, se plantea que la formación de la identidad está siempre en cambio, como un proceso de diferenciación progresiva del medio circundante (Erikson, 1994), siendo estos procesos de diferenciación e integración solidarios al equilibrio y por tanto a la adaptación del individuo, la que se desarrolla y se logra en la medida que la persona construye una identidad que está inmersa en un mundo con características sociales (Sepúlveda, 2013). Por lo tanto, la identidad no se establece como un logro inamovible de la personalidad o como algo estático e inmodificable (Erikson, 1994), sino que se desarrolla a la par con las demás estructuras de la persona. Ésta presenta dos funciones principales, las que apuntan, por una parte, a otorgar nociones de existencia y permanencia a la experiencia vivida por el individuo en relación a los objetos, y por otra, a mantener la coherencia interna del sujeto; no obstante, para mantener dicha dialéctica debe existir un sujeto que conozca y un objeto por conocer (Valenzuela, 2012).

Por otro lado, Erikson (1993) plantea a la identidad como un proceso dependiente de aspectos propios del sujeto y de las interacciones graduales que éste realice con el medio. Este proceso se evidencia en el discurso y en las interacciones llevadas a cabo con otros (Sepúlveda, 2013), integrando la experiencia social, las experiencias propias y los roles sociales (Erikson, 1993). Es así que las características de esta noción de identidad no son independientes a los cambios o relaciones construidas a través de la historia (Páramo, 2008), por lo que autores como Ricoeur (2010, en Sepúlveda, 2013) consideran la construcción de identidad como el desarrollo de un reconocimiento mutuo, donde opera la reciprocidad y el reconocimiento externo, y donde un papel importante es jugado por la socialización. Ésta implica la integración del niño/a a un sistema de características más bien definidas, donde se apropia de generalizaciones simbólicas, las que de modo posterior afirma y desarrolla a través de la individuación, conllevando, a partir de este proceso, un crecimiento que se torna independiente a los sistemas sociales, a la vez que desarrolla un aumento progresivo de la autonomía al generar capacidades y competencias sociales y comunicativas (Hebermas 1990, en Sepúlveda, 2013).

En relación a la composición de la identidad, ésta consistiría en una organización estructural construida en base a la interacción social (Hebermas 1990, Sepúlveda, 2013), donde el individuo se encuentra inmerso en la sociedad y debe llevar a cabo su desarrollo integral a fin de que una de las metas conduzca hacia la autonomía moral. Ésta es construida desde la intersubjetividad, valorando el desarrollo de la persona (Sepúlveda, 2003) y ejerciéndose mediante el diálogo, logrando hacer auténtico al individuo sólo en interacción con otros (Camps, 1993, en Sepúlveda, 2013), de modo cooperativo e integrado.

Erikson (1994) propone que a través del estudio del concepto de identidad, diversos términos psicológicos se confunden con ella, siendo algunos de estos la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima. El concepto de autoimagen apunta a la generación de sentimientos y nociones hacia uno mismo, que contribuyen, en conjunto con el medio y con la consideración de aspectos físicos y psicológicos, a generar una concepción propia, incorporando aspiraciones y logros (García, 1999). Por otro lado Burns (1990, en Sebastián, 2012) describe al autoconcepto como una conceptualización propia realizada por el individuo, la cual incluye connotaciones emocionales y evaluativas de carácter subjetivo, pudiendo también ser fácticas, y que configuran una noción o "imagen" propia. En cuanto al concepto de autoestima, éste hace referencia a un juicio sobre uno mismo, que se evidencia en actitudes y capacidad de relación tanto con uno

mismo como con terceros (Coopersmith, 1967, en La Rosa y Díaz, 1991), entendiéndose como un sentimiento, positivo o negativo, dirigido hacia uno mismo, construido mediante una evaluación propia de las características que se posee, siendo influido por nociones del medio (Rosenberg, 1965, en Rojas, Zegers y Föster, 2009). Estas descripciones dan cuenta de la escasa relación que tienen estos conceptos con la noción de identidad que considera la perspectiva Constructivista Evolutiva, la cual es entendida como un proceso evolutivo y como una estructura estable, en tanto permite mantener la unicidad de la persona a pesar de los cambios permanentes del ambiente (Sepúlveda, 2013).

En cuanto a la definición del concepto de sí mismo, relacionado y muchas veces confundido con el de identidad, Piaget, Sinclair y Bang (1971) señalan que actuaría como generador y orientador de la actividad, teniendo como función principal contribuir en la construcción de nuevas estructuras cognitivas, por lo que sería fuente para el surgimiento y desarrollo de la identidad. Para Kegan (1982) el sí mismo se define como un fenómeno que es fundamental para el desarrollo de la personalidad, estableciendo que éste alude a un aspecto esencial de la persona, que contribuye a constituir la como un ser autónomo (Sepúlveda, 2013), participando de la descentración del yo e integrándolo en sistemas de cooperación (Sepúlveda, 2003).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y a las precisiones mencionadas, se comprenderá el concepto de identidad como una característica emergente de esquemas de acción primarios, la que posee como finalidad brindar y potenciar las nociones de continuidad y permanencia (Piaget, Sinclair y Bang, 1971) a los objetos circundantes del medio, y también al propio cuerpo, incluyendo al sí mismo.

En cuanto a la consolidación de la identidad, ésta se logra en estrecha interacción con el medio, a través de la distinción progresiva entre la esfera de lo subjetivo y la esfera de lo objetivo, permitiendo con ello la diferenciación (Macurán, 2003) entre sujeto y objeto, generando con ello maduración en diversos ámbitos del desarrollo.

La revisión anterior muestra la alta complejidad que reviste el concepto de identidad y las dificultades que ésta ha conllevado, tanto en la definición conceptual y en la consiguiente delimitación con otros conceptos similares, como en la investigación, repercutiendo en la producción de estudios acotados en la temática. A pesar de lo anterior, desde la perspectiva Constructivista Evolutiva se han trabajado y desarrollado nociones relacionadas con la estructuración y el desarrollo del sujeto, colocando al

concepto de identidad personal como un pilar fundamental en el desarrollo psicológico e integral de las personas.

2.1.1.1 Teoría de la Identidad Piagetiana

Dentro del desarrollo del estudio de la identidad, Jean Piaget propone y elabora una teoría en torno al concepto, considerando para el desarrollo de su estudio el problema de la permanencia de los objetos a pesar de sus transformaciones (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), desde donde obtiene bases teóricas para dar cuenta de la construcción de la identidad, refiriendo que ésta se articula al igual que el resto de las estructuras cognitivas de los niños/as, tendiendo al cambio y viéndose permeada por los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), donde la asimilación consiste en la incorporación de estímulos externos (objetos, acontecimientos, personas, etc.) a esquemas de conocimiento previos y la acomodación en modificar estos esquemas a partir de situaciones nuevas (Piaget, 1991; Piaget e Inhelder, 1997). Ello desde la premisa de que los sujetos son activos desde el comienzo, provistos con cierta capacidad innata para estructurar la realidad y construir conocimiento (Piaget 1997), siendo éste el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia, la cual está siempre en relación dialéctica con el medio, el que le permite avanzar en el desarrollo (Piaget, 1991; Palacios, Marchesi y Carretero, 1999).

Desde el estudio de las relaciones dialécticas con el medio, la teoría pretende responder a la pregunta acerca de la continuidad de los objetos a pesar de los cambios que puedan sufrir, noción a partir de la cual Piaget, Sinclair y Bang (1971) elaboran las bases y seguimientos del desarrollo de la identidad, aplicando diseños experimentales a diversas situaciones, aunque no de modo específico al concepto de identidad personal. Ello pues al hacer referencia a la identidad de objeto, que es asignada por los niños de acuerdo a las interacciones sucesivas con estos, se haría referencia a cualquier centro de actividad causal (Piaget, Sinclair y Bang, 1971); en este sentido, el concepto se tornaría muy amplio, ya que si bien en los estudios se recoge información acerca de la identidad, ésta no es tratada ni medida de modo determinado, dada su característica estructural y de desarrollo que la asemeja a otras estructuras presentes en los niños/as. En las investigaciones antes mencionadas, Piaget aborda principalmente a niños/as, comenzando con los que se encuentran en estados más cercanos a la Etapa Preoperacional (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), para luego ir ascendiendo en el desarrollo, presentando las diversas características de cada etapa y de cada avance dentro de la misma (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), observando que si bien existen

cambios considerables de una etapa a otra, dentro del desarrollo se generan también de modo constante variaciones y ajustes al interior de cada una de las mismas (Berzonsky, 2003). Es así como a partir de este trabajo se inicia la comprensión de cómo los sujetos avanzan en el desarrollo y cómo la identidad avanza también en este proceso, refiriendo de modo directo al desarrollo de la identidad personal (Valenzuela, 2012), lo que alude a la transformación que sufre el concepto como eje de estudio del desarrollo.

Durante su proceso de teorización, Piaget, distingue etapas sucesivas en el desarrollo de la identidad, las que dan cuenta de un tránsito desde la Identidad Cualitativa, sustentada en la percepción, hasta el desarrollo y surgimiento de la Identidad Cuantitativa, la cual se produce en un período más cercano al Estadio de las Operaciones Concretas (Valenzuela, 2012), lo que evidencia una evolución, desde una relación más bien fortuita con los objetos del medio, hasta llegar al desarrollo de una nueva elaboración de la relación entre los objetos, mejorando con ello nociones como la de causalidad (Valenzuela, 2012).

Particularmente, la Identidad Cuantitativa permite la comprensión de cómo en el transcurso de las transformaciones, crecimiento de las experiencias y desarrollo de la identidad personal, aparecen las operaciones (clasificación, seriación, conservación, etc.), capaces de generar una nueva forma de organizar la realidad, la que es resultado de progresos del pensamiento, no estando determinada de modo exclusivo por el mundo de las percepciones, sino que valiéndose de los agrupamientos de características permanentes y variables que el niño/a identifica (Piaget, Sinclair y Bang, 1971). Además se considera la influencia de la maduración corporal, la que contribuye a propiciar el logro de una mejor integración y diferenciación de la identidad, permitiendo la toma de distancia de conductas reflejas y logrando la experimentación a partir de las propias capacidades (Valenzuela, 2012) y particularidades.

Finalmente Piaget plantea tres niveles de desarrollo para la identidad de un organismo o cuerpo en crecimiento (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), relacionadas íntimamente con la capacidad de reconocimiento y noción de continuidad en las personas:

Nivel I: Surge alrededor de los cuatro o cinco años. En él se acepta la identidad del propio cuerpo, negando la identidad del cuerpo de los demás o de objetos en crecimiento. Es generado en base a relaciones instrumentales, coincidiendo con la etapa Sensorio-motriz. Este nivel se subdivide a su vez en dos subniveles:

- Subnivel IA: En él, el niño/a es capaz de asignar identidad al propio cuerpo sólo si éste es representado en el presente o pasado, pero no en el futuro. Aquí la interacción con los otros se torna escenario privilegiado en la generación de identidad personal, ya que produce identificación con figuras cercanas, como los padres.
- Subnivel IB: En este nivel, el niño/a es capaz de aplicar identidad al propio cuerpo futuro, aunque conservando dificultades para mantener la identidad en comparaciones extremas del curso del crecimiento.

Nivel II: Surge alrededor de los cinco o seis años. En él, se logra generalizar la identidad para el grupo de los humanos, pero aún se niega para otros organismos.

Nivel III: Éste se establece alrededor de los siete u ocho años y en él se observa una asignación de identidad general al cuerpo humano y a organismos vivos, siendo posible debido a la aparición de consideraciones cuantitativas, sin lograr aún conservar cantidades.

Ahora bien, dentro del estudio y tratamiento del constructo de identidad, diversas distinciones han surgido, las cuales se mencionarán posteriormente. No obstante, es necesario mencionar que para efectos de esta investigación, se utilizará el concepto de Identidad Personal desde la mirada del constructivismo evolutivo.

2.2.2 Identidad Personal

La identidad personal es concebida como un proceso de construcción activa de la estructura personal, que da al sí un sentido de mismidad y de continuidad en el tiempo y que permite ser reconocidos y reconocer a otros, inmersos en un contexto social y cultural (Sepúlveda, 2013). Es un concepto central dentro de lo propuesto en la Psicoterapia Constructivista Evolutiva, debido a que se plantea como un proceso que evoluciona y se desarrolla junto al resto de estructuras del conocimiento, permitiendo dar sentido y continuidad a la experiencia (Vergara, 2011).

La identidad personal se formaría a raíz de las constantes interacciones sociales que se inician en el núcleo familiar, en el contexto escolar y con la gente que se conoce a lo largo de la vida (Páramo, 2008), constituyendo conjunta e integradamente el modo en que actuaremos y nos desenvolveremos en el mundo, estableciendo un equilibrio en la relación con el medio y el espacio (Páramo, 2008), dando lugar a la denominada “identidad psicosocial” (Sepúlveda, 2013, p.71), a la vez que se desarrolla la

descentración del sí mismo mediante la incorporación de otros (Sepúlveda, 2013). De este modo las relaciones con el espacio y el medio se tornan otro aspecto del componente social que contribuye en la definición de la identidad, producto de las interacciones y las imposiciones sociales (Páramo, 2008).

Ricoeur (1996b, en Sepúlveda, 2013) plantea que en la identidad se presentan dos dimensiones del sí mismo: por una parte, una que hace referencia a la permanencia en el tiempo, dando cuenta de una noción de identidad como mismidad, lo que alude a aspectos propios y constituyentes; y otra que hace referencia a una dimensión del mantenimiento del sí, la que se refiere a la identidad como *ipseidad*, donde se incluyen las relaciones con otros, brindando relevancia a la dimensión social. Estas dos dimensiones permiten el desarrollo de la capacidad de reconocimiento del sí mismo, tanto en el plano individual como en el socio-cultural, en base a la noción de mismidad y continuidad histórica y temporal (Erikson, 1993), las que brindan énfasis a la interdependencia e intersubjetividad (Bruner, 1991a) en el desarrollo del individuo.

El desarrollo de la identidad personal da cuenta de un proceso que se torna autónomo y solidario, teniendo por finalidad generar diferenciación e integración tanto del sí mismo como con los otros, implicando, por tanto, la construcción de una definición del sí mismo que incluye una jerarquización de valores y una adecuada integración social (Sepúlveda, 2013). Como concepto, asigna continuidad y permanencia a los objetos, al cuerpo y al sí mismo, modificándose a través de procesos de asimilación y acomodación, los que están en interacción con la realidad, permitiendo el desarrollo del equilibrio y la adaptación (Piaget, Sinclair y Bang, 1971).

Sepúlveda (2001, 2006, 2008, 2013) plantea tres dimensiones centrales de la identidad personal:

2.2.2.1 Unidad del sí mismo

Consiste en una afirmación de uno mismo que requiere un reconocimiento de sí como ser único y diferente (identidad como mismidad) y que responda a la pregunta ¿Quién soy yo?, a través de un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, con la identificación de características personales, valores e ideologías que configuran el carácter.

La tarea de la diferenciación personal implica a la vez el reconocimiento del sí mismo como único y del otro como semejante o igual al sí mismo, en lo que refiere a su libertad y dignidad, y a la vez como constituyente del sí mismo al estar interiorizado en las

relaciones interpersonales significativas (identidad como ipseidad) y en la incorporación de la tradición, los valores e ideales.

Este reconocimiento del sí mismo debe incluir la toma de conciencia de las limitaciones inherentes a la condición humana, que llevan por un lado a la superación del egocentrismo, y por otro lado al reconocimiento de la necesidad del otro para complementar las carencias de la propia existencia. Esto implica el desarrollo de una conciencia de sí como autor de un trayecto vital con significado, que proyecta metas realistas y las dirige hacia la realización, teniendo en consideración las frustraciones que deberá enfrentar para efectuarlas. Ésta es una tarea de interpretación del sí mismo, que lleva tanto a la estima como al respeto de sí, haciéndonos tanto conscientes de nuestros actos como responsables de ellos ante nosotros mismos y los otros. Esto requiere un acto de descentración del sí mismo, a través del reconocimiento de la reciprocidad en las relaciones con el otro.

2.2.2.2 Integración del sí mismo

Se refiere al proceso de acomodación a las experiencias que se han dado en la historia vital, integrando el pasado, presente y futuro y la integración familiar, educacional y social, lo que da un sentido de continuidad al sí mismo en el tiempo. Implica aceptar las contradicciones que se van dando a través de la vida, las que se van organizando y reintegrando de manera significativa. Esto requiere integrar los roles de pertenencia familiar y social con una perspectiva histórica, así como también buscar la creatividad y la diversidad a través de la acción, para definir y descubrir los motivos, normas, valores y principios que le darán un sentido de consistencia en el tiempo a la unidad del sí mismo. En este proceso la persona es consciente de la necesidad de considerar su perspectiva histórica y de ir al encuentro de una identidad que dándose en el presente, integre el pasado y el futuro anticipado.

2.2.2.3 Integración con otros

Se refiere a la búsqueda de alternativas de acción y de reconocimiento desde otros, a través de la incorporación a grupos de reflexión y de acción en diversos ámbitos, ya sea familiar, educacional, religioso, deportivo, artístico, etc. La integración a grupos da la posibilidad de actuar en el mundo, es decir, de poner su definición de identidad al servicio de los otros. También implica un criterio de realidad, en tanto requiere acomodar a ésta los deseos según sus posibilidades de realización.

Es así que la construcción de la identidad personal se torna un proceso central en el desarrollo humano, permaneciendo como una constante a lo largo de éste, otorgando a los niños/as sentido de mismidad y continuidad en el tiempo, permitiendo con ello el reconocimiento hacia ellos y hacia terceros (Sepúlveda, 2004), fortaleciendo su inmersión en la esfera social.

Otras nociones de identidad que se han descrito en la literatura son las siguientes:

2.2.3 Identidad Subjetiva y Objetiva

Se denomina identidad subjetiva a aquella que se logra por la realización y cumplimiento de promesas, brindando relevancia tanto a la interacción con otros, como a la articulación e integración del futuro (Sepúlveda, 2001), distinguiéndola de este modo de la identidad objetiva, ligada a los objetos, y que se genera en la confrontación con el mundo mediante la constante interacción con éste (Arendt, 1998).

2.2.4 Identidad Narrativa

Es propuesta por Bruner (1991a), y contempla la noción de que los individuos construyen su identidad mediante la narrativa (Sepúlveda, 2013), la cual requiere del uso del uso del lenguaje. Éste permite generar procesos de diferenciación con los otros (Bruner y Haste, 1990), al orientar al yo mediante el trabajo de estructuración de la narrativa (Bruner, 10991a). En ella se incorporan la mismidad de la continuidad física y psicológica, las que se tornan base del reconocimiento propio, y “el mantenimiento de sí, sinónimo de identidad como ipseidad” (Sepúlveda, 2013, p.87), en el que se busca el reconocimiento a pesar de los cambios, lo que queda expresado mediante las narraciones, en las que el/la protagonista se describe y reconoce, siéndole asignada esta identidad (Sepúlveda, 2001).

La identidad narrativa será profundizada posteriormente.

2.2.5 Identidad Autónoma

Se genera de modo solidario, en relación a otros, dado a que el concepto de autonomía se desarrolla ligado al contexto social. La autonomía del sí mismo logra su identidad a partir de la reflexión y la identificación en torno a la continuidad en el tiempo y en un

contexto de características definidas, distinguiendo que cada historia de vida es única y está inmersa en un contexto interaccional determinado (Sepúlveda, 2013), a partir del cual debe lograr la identificación y diferenciación, a fin de potenciar su capacidad de desarrollo, en cuanto a poder elegir y decidir (Sepúlveda, 2001).

Finalmente, podemos concebir el concepto de identidad como parte del proceso continuo de desarrollo y como un agente activo en las relaciones entre sujeto y objetos (Valenzuela, 2012). Además es parte constitutiva del pensamiento y de los procesos de equilibración, ya que su desarrollo permite la construcción de los objetos, decantando en la descentración gradual del pensamiento (Valenzuela, 2012), permitiendo la apertura a la experiencia.

Piaget, Sinclair y Bang (1971) a través de su trabajo en torno a la identidad, dan cuenta del desarrollo que ésta cursa y la complejidad con la que se lleva a cabo dicho proceso, estando en estrecha relación con los avances y progresos del desarrollo de la inteligencia, pudiendo concebirla como un eje articulador del desarrollo capaz de evidenciar las características de la etapa en la que se encuentra el niño/a (Valenzuela, 2012), pero que a diferencia de otras estructuras, además nos permite comprender cómo el sujeto otorga existencia a los objetos y a sí mismo, constituyéndose como un nexo continuo entre el mundo exterior y la experiencia. Adquiere entonces un papel relevante como enlace entre lo que se comprende y recibe del mundo y lo que se puede realizar a partir de la interacción con el medio y con otros (Piaget, Sinclair y Bang, 1971).

2.3) Estadio de las Operaciones Concretas

Antes de hablar particularmente del estadio de Operaciones Concretas, el cual comprende las edades consideradas para esta investigación, es necesario entender qué es un estadio.

Cuando Piaget habla de estadios del desarrollo, se está refiriendo a tres momentos cualitativamente distintos entre sí (Estadio Sensorio-motor, Estadio de las Operaciones Concretas y de las Operaciones Formales), que suponen tres tipos diferentes de inteligencia; vale decir, tres maneras distintas de abordar la realidad y de interaccionar con el medio de forma adaptativa (Carretero y Martín, 1999).

Según la teoría Piagetiana, existirían cuatro rasgos fundamentales que caracterizarían los Estadios del Desarrollo:

- 1) Lo importante en un estadio es el “orden de sucesión de las adquisiciones” y no las edades a las que se alcanzan (Carretero y Martín, 1999, p. 209) Así, las edades se transforman en una orientación, cobrando relevancia la secuencia de adquisición, la cual debe ser constante.
- 2) Los estadios tienen un carácter integrativo. Ello se refiere a que los logros de un estadio no se pierden en el estadio siguiente, sino que quedan incorporados en un nuevo tipo de estructura, formando un sistema más amplio (Carretero y Martín, 1999). De acuerdo a esto, la inteligencia formal implica la inteligencia concreta y la sensorio-motriz.
- 3) Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto que se puede describir siguiendo un modelo lógico (Carretero y Martín, 1999). En el Estadio Sensorio-motor se trata de la estructura de grupo, en el de Operaciones Concretas de la de agrupamiento, y en el Formal de la de grupo y retículo¹
- 4) En el estadio se puede distinguir un período de preparación, en el cual se van construyendo las estructuras, y otro de completamiento, en el que éstas se consolidan (Carretero y Martín, 1999).

En el caso del Estadio de las Operaciones Concretas, éste correspondería a una etapa de completamiento, antecediéndolo el período preoperatorio, el cual sería de organización y preparación (Piaget e Inhelder, 1997).

¹La idea de retículo es tomada por Piaget desde las matemáticas, en donde hace referencia a que con dos proposiciones cualesquiera, son posible 16 combinaciones diferentes (combinatoria de las 16 operaciones binarias).

2.3.1 Etapa Operacional Concreta

Este nivel del desarrollo comprende desde los siete u ocho años, hasta los once o doce años, coincidiendo con el comienzo de la educación escolar, y agrupa las diversas acciones e interacciones en sistemas que poseen mayor coherencia respecto a etapas previas, dando paso a nuevas formas de organización que rematan las construcciones esbozadas previamente y que le aseguran un equilibrio más estable, inaugurando, a su vez, una serie ininterrumpida de nuevas construcciones (Piaget, 1991). Esta etapa del desarrollo se caracteriza por un creciente predominio de la función semiótica sobre la función motora (Piaget e Inhelder, 1997), ello debido al desarrollo del lenguaje, el cual complejiza las interacciones y relaciones con el medio, generando una mayor descentración y orientando las acciones y la comprensión del mundo hacia las relaciones objetivas (Piaget e Inhelder, 1997).

En lo que respecta a las relaciones interindividuales, en este estadio surge como relevante la adquisición de cierta capacidad de cooperación, pues el niño/a ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los “disocia para coordinarlos” (Piaget, 1991, p. 63). En cuanto al comportamiento colectivo, se produce un cambio importante en las actitudes sociales, manifestadas, por ejemplo, en los juegos con reglamento, en que se fija una unidad de regla admitida durante una misma partida y los niños/as se controlan unos a otros, con el fin de mantener la igualdad ante una ley única (Piaget, 1991). Ahora bien, en conexión estrecha con estos progresos sociales, se generan transformaciones relevantes en el plano individual, pudiendo el niño/a alcanzar un principio de reflexión, el cual puede definirse como una conducta social de discusión, pero interiorizada, repercutiendo directamente en que el niño/a “piensa antes de actuar” (Piaget, 1991, p.64).

En definitiva, en este doble plano, el niño/a de siete años comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de repercutir tanto en el desarrollo de la inteligencia como en la afectividad (Piaget, 1991). En lo que respecta a la primera, se trata de los inicios de la construcción de la lógica misma, la cual se constituye como un “sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondiente a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo” (Piaget, 1991, p. 65). Con estos instrumentos, se produce la declinación de las formas egocéntricas de causalidad y de representación del mundo, por lo que la visión de la realidad evoluciona desde una visión subjetiva, hacia una visión objetiva y realista. La percepción ahora es analítica,

con lo cual el niño/a puede captar los detalles separados del todo, lo que da más objetividad a la percepción, y a su vez permitiéndole que ya no supla los elementos no percibidos con la fantasía, ni proyecte sus emociones y sentimientos al mundo exterior (Sepúlveda, 2013). Se da además una actitud crítica frente a sí mismo y al mundo exterior, por lo cual el niño/a enjuicia la realidad, analizando críticamente a las demás personas y a sí mismo, en relación a los atributos externos, concretos (Sepúlveda, 2013).

En cuanto a la afectividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal, por oposición a la moral intuitiva de heteronomía propia de niños/as más pequeños. Esta última se caracteriza por estar supeditada a una voluntad exterior, la cual corresponde a la de los padres o de personas respetadas, por lo que se presenta una actitud de sumisión a las coacciones que se imponen desde el exterior (Piaget, 1991). Por este motivo, la moral heterónoma es también conocida como la moral de obediencia.

2.3.2 Logros en el desarrollo del pensamiento

Durante el estadio de las Operaciones Concretas, se manifiestan las primeras nociones de permanencia, las que son sucesivamente de substancia, peso y volumen. Es así como en el período comprendido entre los siete u ocho años, se admite la constancia de la materia pero se cree aún en la variación de otras cualidades; hacia los nueve años se reconoce la conservación del peso pero no la de volumen y, finalmente, hacia los once o doce años se admite esta última (Piaget, 1991). La elaboración de estas nociones de conservación resultan de un juego de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto, las cuales se diferencian del pensamiento intuitivo de la primera infancia en que poseen la propiedad esencial de ser reversibles (Piaget, 1991). En este sentido, lo que permite que los niños/as de esta etapa logren admitir la conservación de una sustancia es la posibilidad de una vuelta rigurosa al punto de partida. De este modo, el resultado y finalidad de las operaciones concretas es la corrección de la intuición perceptiva, y, por lo tanto, el descentramiento del egocentrismo, de modo de transformar las relaciones inmediatas en un sistema coherente de relaciones objetivas (Piaget, 1991).

A la intuición, que es la forma superior de equilibrio a la que avanza el pensamiento propio de la primera infancia, corresponde, en el pensamiento posterior a los siete años, las operaciones, transformándose éste en un logro fundamental dentro del desarrollo cognitivo del niño/a.

A partir del momento en que aparecen las operaciones, el pensamiento del sujeto pasa a ser operacional y aunque todavía muestre ciertas limitaciones que sólo se superarán en el estadio formal, cuenta con estructuras cognitivas que le permitirán una interacción con el medio de forma mucho más adaptativa que en el estadio previo (Carretero y Martín, 1999).

Las operaciones pueden definirse como “acciones interiorizadas” (Piaget, 1973, p. 18), es decir, ejecutadas no sólo de forma material sino que también interiormente, de forma simbólica. Se caracterizan principalmente por ser reversibles, por poder invertirse y constituyen el pensamiento. Según Piaget (1991), una operación es, en primer lugar, psicológicamente, una acción cualquiera (reunir individuos o unidades numéricas, desplazar, etc.), cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva. Para que estas acciones puedan interiorizarse, es necesario aprender a ejecutarlas materialmente y, por tanto, exigen en un comienzo todo un sistema de acciones efectivas. Las acciones que se hallan en el punto de partida de las operaciones tienen a su vez como raíces esquemas sensorio-motores, experiencias afectivas o mentales (intuitivas) y constituyen, antes de ser operatorias, la propia materia de la inteligencia sensorio-motriz y, más tarde, de la intuición (Piaget, 1991). A partir de esto se comprende que exista un periodo sensorio-motriz prolongado y previo al desarrollo del lenguaje, y a su vez, que el lenguaje se desarrolle de manera relativamente tardía, pues “es preciso un largo y prolongado ejercicio de la acción pura para construir las subestructuras del pensamiento posterior” (Piaget, 1973, p. 20).

En todos los niveles del desarrollo, el conocimiento se concibe como fruto de la acción del sujeto sobre el medio. En el período Sensorio-motor, estas acciones son externas y observables en su mayor parte, para posteriormente irse interiorizando y haciendo cada vez más esquemáticas y móviles. Así en el periodo Pre-operacional, el niño/a ya posee acciones que se representa internamente pero en ellas está ausente la comprensión de la reversibilidad y son sistemas aislados que aún no forman parte de sistemas más amplios de operaciones (Carretero y Martín, 1999). A partir de los 7 años, el sujeto va a disponer ya del instrumento cognitivo que supone una operación lógica; sin embargo, corresponde a una lógica que no versa sobre enunciados verbales y que se aplica solamente sobre los propios objetos manipulables (Piaget, 1973), es decir, que sólo pueden llevarse a cabo cuando el sujeto está manejando información directamente perceptible, es decir, información concreta (Carretero y Martín, 1999). Aun así, nos encontramos frente a una lógica en el sentido de que, por primera vez, el sujeto podrá realizar operaciones que podrán ser invertidas y que podrán coordinarse y agruparse en sistemas de conjunto, las cuales poseen sus leyes en tanto son totalidades (Piaget,

1973). Para que las acciones se hagan operatorias, es necesario que dos acciones del mismo tipo puedan componer una tercera acción que pertenezca todavía al mismo tipo, y estas diversas acciones puedan invertirse o ser vueltas al revés: así es como la acción de reunir (suma lógica o suma aritmética) es una operación, porque varias reuniones sucesivas equivalen a una sola reunión (composición de sumas) y las reuniones pueden ser invertidas y transformadas así en disociaciones (sustracciones) (Piaget, 1991).

La reversibilidad se transforma así en uno de los rasgos definitorios de una operación y tiene dos formas de manifestación, pudiéndose anular una acción que se ha realizado ya sea por inversión como por reciprocidad (Carretero y Martín, 1999): la inversión o negación supone llevar a cabo una acción justamente contraria a la que acabamos de hacer: es decir, si se ha realizado una operación en una dirección determinada, siempre podrá realizarse en la dirección inversa (Carretero y Martín, 1999). Un ejemplo de este tipo de reversibilidad sería la sustracción, en que el niño para poder realizar una operación al sumar, debe ser capaz de realizar el proceso contrario de resta. El segundo tipo de reversibilidad corresponde al de reciprocidad o compensación. Según ésta, existe para toda operación mental una operación recíproca que es totalmente distinta de la primera, que anula o compensa los efectos de ésta (Carretero y Martín, 1999). Un ejemplo de ello sería la división con respecto a la multiplicación: el resultado de multiplicar $a \times b = c$ puede compensarse mediante la división de $c : b = a$, la cual es una operación distinta a la de partida pero que produce un efecto opuesto.

Como se mencionó previamente, la lógica operacional no sólo se constituye como tal por la reversibilidad del pensamiento, sino que también, y en estrecha relación con ésta, la existencia de series de conjunto juega un rol muy importante en la elaboración del pensamiento. Éstas corresponden a operaciones organizadas entre sí, las cuales posibilitan la transformación de intuiciones en operaciones (Piaget, 1991) y son sistemas que se forman a través de una "especie de organización total y a menudo muy rápida, dado que no existe ninguna operación aislada, sino que siempre es construida en función de la totalidad de las operaciones del mismo tipo" (Piaget, 1991, p. 77). Piaget en sus *Estudios de Psicología Genética* (1973) clarifica este concepto a través de los siguientes ejemplos: Un número no existe en estado aislado, sino que lo que se da es la serie de los números, es decir, un sistema organizado que es la unidad más la unidad y así sucesivamente. Una clase lógica (un concepto), no existe en estado aislado, pues lo que se da es el sistema total que se llamará clasificación. Una relación de comparación, "más grande que", tampoco se da en estado aislado, sino que es parte de una estructura de conjunto que se llamará seriación, la cual consiste en ordenar los elementos siguiendo la misma relación, etcétera.

Son, justamente, estas estructuras que se construyen en el estadio Operacional Concreto, las que permiten que las nociones de conservación se hagan posibles.

En síntesis, Piaget (1991) considera que el pensamiento del niño/a se convierte en lógico por la organización de sistemas de operaciones que obedecen a leyes de conjunto comunes:

1° Composición: dos operaciones de un conjunto pueden componerse entre sí y su resultado ser una operación perteneciente a ese mismo conjunto (Ejemplo: $1+1=2$).

2° Reversibilidad: toda operación puede ser invertida (Ejemplo: $+1$ se invierte en -1).

3° La operación directa y su inversa tienen como resultado una operación nula o idéntica (Ejemplo: $+1 - 1 = 0$).

4° Las operaciones pueden asociarse entre sí de todas las maneras, denominándose "grupo" a esta forma de asociación. Esta estructura general caracteriza a todos los sistemas de operaciones que se han descrito previamente, con la salvedad de que en los terrenos lógicos o cualitativos (seriación de las relaciones, encajamientos de clases, etc.) las condiciones expuestas en el 3° y 4° punto, presentan ciertas particularidades debidas a que una clase o relación añadida a sí misma no se modifica, por lo que en estos casos se habla de agrupamiento, noción más elemental y general que la de grupo.

Es así como el paso de la intuición a la lógica se efectúa durante la segunda etapa de la infancia por la construcción de agrupamientos o grupos, vale decir que "las nociones y relaciones no pueden construirse aisladamente, sino que son organizaciones de conjunto en las cuales todos los elementos son solidarios y se equilibran entre sí" (Piaget, 1991, p. 84).

2.3.3 La afectividad y los sentimientos morales.

La afectividad sufre profundas transformaciones durante la segunda infancia: en la medida en que la cooperación entre individuos coordina sus puntos de vista, en el marco de una reciprocidad que asegura a la vez su autonomía y su cohesión, y en la medida en que, paralelamente, el agrupamiento de las operaciones intelectuales sitúa los puntos de vista intuitivos dentro de un conjunto reversible desprovisto de contradicciones, la afectividad de esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva (Piaget, 1991).

El nuevo sentimiento que interviene en función de la cooperación entre niños/as y de las formas de vida social a que da lugar, consiste esencialmente en un respeto mutuo, el cual “existe cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cuál de sus acciones particulares” (Piaget, 1991, p. 85). Como requisito previo para la aparición del respeto mutuo, es necesario que exista el respeto unilateral y, en la medida en que estos se van diferenciando gradualmente, el respeto mutuo conduce a una nueva organización de los valores morales, lo que implica a su vez una “autonomía relativa de la conciencia moral de los individuos” (Piaget, 1991, p. 89), pudiendo considerarse a esta moral de cooperación como una forma de equilibrio superior a la de la moral de simple sumisión o de sentimientos morales intuitivos, dada en estadios previos del desarrollo (Piaget, 1991).

Un producto afectivo del respeto mutuo y de la cooperación entre niños/as es el sentimiento de justicia. En este estadio la justicia es de tipo distributiva, la cual se basa en la igualdad estricta, y retributiva, la cual debe tener en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno, más que la materialidad de las acciones (Piaget, 1991), siendo este último aspecto el que prima en estadios previos.

La organización de los valores morales que caracteriza a la segunda infancia es comparable a la lógica misma: es una lógica de los valores o de las acciones entre individuos, igual que la lógica es una especie de moral de pensamiento (Piaget, 1991, p. 89).

La honradez, el sentido de justicia y la reciprocidad constituyen un sistema de valores personales, y este sistema puede compararse a los “agrupamientos” de relaciones o de nociones que son el origen de la lógica incipiente, con la única diferencia de que en estos casos se trata de valores que están agrupados según escala y no ya de relaciones objetivas (Piaget 1991). No obstante, si la moral en tanto coordinación de los valores, es comparable a un agrupamiento lógico, hay que admitir entonces que los sentimientos interindividuales dan lugar a una especie de operaciones, en donde la voluntad es el “verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón” (Piaget, 1991, p. 90). Ésta es una función de aparición tardía y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos, pudiendo ser definida según Piaget (1991) como “una regulación de la energía” (p. 91), la cual favorece ciertas tendencias a expensas de otras. James y Cleparède, (citados en Piaget, 1991) señalan que para que la voluntad aparezca, es necesario que hayan conflictos de tendencias o de intenciones; en estos casos, estaría siempre presente una tendencia inferior, aunque fuerte por sí misma, y una tendencia superior, pero momentáneamente más débil. En

consecuencia, el acto de voluntad no consistiría en seguir la tendencia inferior y fuerte, sino en reforzar la tendencia superior y débil. Para que esto pueda ocurrir, Piaget (1973) explica la voluntad como una regulación que se ha hecho reversible, por lo que es comparable en este sentido a una operación: cuando el deber es momentáneamente más débil que un deseo preciso, la voluntad restablece los valores según su jerarquía anterior al tiempo que postula su conservación posterior, y de esta manera hace que domine la tendencia de menor fuerza, reforzándola. Actúa, de este modo exactamente igual que la operación lógica: cuando la deducción (equivalente a la tendencia superior, pero débil) entra en conflicto con la apariencia perceptiva (equivalente a la tendencia inferior pero fuerte), el razonamiento operatorio corrige la apariencia actual volviendo a los estados anteriores.

De este modo, es comprensible que la voluntad se desarrolle al mismo tiempo que las operaciones intelectuales, mientras que los valores morales se organizan en sistemas autónomos comparables a los agrupamientos lógicos (Piaget, 1991).

A partir de lo anterior, podemos comprender con mayor detalle la importancia del estadio de las Operaciones Concretas en el transcurso del desarrollo, así como la relevancia de los logros que se adquieren en éste, tanto para la afectividad como para la cognición, lo cual repercute directamente en cómo el niño comienza a relacionarse con el mundo y consigo mismo.

2.4) Narrativas en el estudio de la Identidad.

2.4.1 Concepto de Narrativa

Desde la epistemología y modelo Constructivista se propone como premisa central la construcción de la realidad (Bruner, 2004), transformando al lenguaje en un proceso central para la elaboración de significados, y por lo tanto de la realidad. Es desde este supuesto que la narración cobra extremo valor, pues por una parte, es matriz y origen para la organización de significados y, por otra, percibe a las personas como narradores de sus propias historias (Bruner, 1994). En este sentido, Bruner (2004) propone que los individuos organizamos nuestras experiencias y las registramos de modo narrativo, mediante narraciones o relatos, los que son inseparables tanto de sus condiciones de producción como de los propósitos que los generan (Bernasconi, 2011). Se considera al lenguaje y sus características como parte de la estructuración del sí mismo y la experiencia, conservando la noción de subjetividad individual (Capella, 2013), la que alude tanto a las perspectivas de carácter personal sobre sí mismo, como las socialmente construidas, por lo que el uso de la narrativa en la Psicología contribuiría a complementar dos visiones de la identidad relacionadas con el contraste entre la concepción propia y la concepción social de un concepto, y con la dependencia del sí mismo del lenguaje y el contexto (Sepúlveda, 2013), ello desde el favorecimiento de la producción propia, no enmarcada ni determinada (Bruner, 1991a) por terceros.

Es a partir de lo anterior que es relevante señalar la importancia del desarrollo de recursos narrativos en el trabajo con niños y niñas, ya que contribuyen a dar cuenta, en gran medida, de la construcción de la identidad narrativa - y ésta a su vez de la identidad personal - (Sepúlveda, 2013), promoviendo el orden, sentido y coherencia de la historia personal (Capella, 2011).

En la narrativa resultan centrales la significación, entendida como un proceso estrechamente relacionado con la asimilación, mediante el cual el sujeto otorga una distinción o sello personal a lo percibido (Vergara, 2011), y la interpretación, relacionada con procesos de acomodación, donde se toman las percepciones y se hacen propias de modo que sean congruentes con los esquemas mentales (Vergara, 2011), pudiendo ambos procesos tener múltiples formas (Bruner, 1994); no obstante, las narraciones no pueden abarcar toda la riqueza de la experiencia vivida, seleccionando sólo algunos elementos y dejando de lado otros, por lo que muestran visiones parciales del sí mismo y de la experiencia (Bruner, 1991b), requiriéndose de intervenciones y direcciones del entrevistador para vislumbrar diversos puntos o nociones particulares.

En relación a las narrativas personales, es esencial considerar características como la temporalidad secuencial y su construcción desde lo interpersonal, entendiéndose la primera como la secuencia de eventos en un tiempo, los que se relacionan con el significado asignado a dichos eventos, permitiendo generar orden y sentido a las vivencias y perspectiva del narrador (Bruner, 1991b, 1994); por otra parte, la construcción en un espacio interpersonal considera el contexto social y cultural donde se desarrolla (Bernasconi, 2011). De este modo, las narrativas personales se tornan una práctica generadora de sentido y conexión a lo largo del desarrollo, dando evidencias de este último, las cuales en ningún caso resultan un reflejo objetivo de la realidad, sino más bien la evaluación y apreciaciones de los narradores sobre ésta (Bruner, 1991a; Menard-Warwick, 2009, en Capella, 2013).

De este modo resulta relevante para el estudio de la identidad el uso de recursos como los relatos, historias que refieren sucesos que se conectan a un sentido mediante la cronología y que se estructuran de acuerdo a una trayectoria, la que mantiene relación con el narrador (Bernasconi, 2011), el que alude a temáticas como el sí mismo y la identidad (Martel, 2012). Un tipo de relato que permite modelar la experiencia y otorgarle sentido y continuidad es la narrativa autobiográfica (Sepúlveda, 2013), técnica que será posteriormente explicada en profundidad y que producto de su riqueza es medular en la presente investigación.

2.4.2 Identidad Narrativa

Este concepto contempla la noción de que los individuos construyen su identidad a través de la narrativa (Sepúlveda, 2013; Menard-Warwick, 2009, en Capella, 2013), señalando que mediante las acciones y el lenguaje se desarrolla la diferenciación de otros y de lo otro, permitiendo la paulatina incorporación de diversas perspectivas (Bruner y Haste, 1990) y constituyéndose como una visión de sí mismo en relación a terceros, la cual es elaborada mediante historias (Bruner, 2003, en Capella, 2013). Además, brinda unidad a la existencia, expresándola de modo histórico y singular en el marco del desarrollo (Sepúlveda, 2013) y permite el autoreconocimiento y el reconocimiento por parte de otros (Sepúlveda, 2006).

La identidad narrativa es entendida como balance, a partir de su carácter creador y orientador del yo (Bruner, 1991a), pues contribuye a la creación de una convicción de autonomía, la cual se considera siempre desde la esfera social y moral, constituyéndose como solidaria y en base al respeto de los otros (Sepúlveda, 2013), lo que origina la noción de una voluntad propia. No obstante lo anterior, la identidad narrativa también debe ponernos en relación con el mundo, y sobre todo con otras personas, como familia

y amigos, instituciones, e inclusive con nosotros mismos, el pasado, y los grupos de referencia (Sepúlveda, 2013), hecho que pudiera pensarse como una limitación de la autonomía en el encuentro con otros, pero que finalmente la torna solidaria en la interrelación.

Es así que la noción de identidad narrativa propuesta por Bruner (1991a), estaría dando cuenta del proceso constante de construcción de significados, en el cual se integra cada percepción y experiencia recopilada en el transcurso de la vida, e incluso se brinda significado al sí mismo, por medio de una acción conjunta donde se incorpora la acción llevada a cabo con los otros y con el mundo, considerando siempre el marco de una tradición y cultura determinada (Sepúlveda, 2013). Lo anterior se expresa a través de la narrativa, donde queda registro del tipo de construcción y visión que cada persona de modo particular genera y la cual asigna significación, manifestando procesos de pensamiento y estructuración de la realidad (Sepúlveda, 2013).

Bruner (2004) plantea, que no se puede separar la experiencia vivida de la experiencia de relatarla, ya que es mediante el uso de las narrativas que cada sujeto construye su propia experiencia, significándolas a partir de sí mismos y del mundo que los rodea (Ramírez y Salas, 2013), reflejando la subjetividad propia de cada individuo como narrador de su propia historia (Sepúlveda, 2013). En este sentido, la identidad personal se despliega en la acción y en las obras ante otros (Sepúlveda, 2013), pues al narrarse ante otros, el sujeto a través de la acción y del reflejo que otros le dan, va reconociendo su identidad al expresarse y ser reconocido por otros (Sepúlveda, 2006, 2007).

De esta forma, la narración sería central en el proceso de construcción de la identidad personal (Ricoeur, 1996), siendo siempre la identidad personal expresada a través de la identidad narrativa (Sepúlveda, 2007 en Ramírez y Salas, 2013), siendo producida de modo narrativo, y definiendo el sentido de sí mismo en este proceso (Ramírez y Salas, 2013).

Finalmente es importante considerar las características e implicancias en la investigación del concepto de Identidad Narrativa, ya que aluden a una construcción constante, y a la dependencia y estrecha relación que poseen con el contexto de narración (Capella, 2013), por lo que los resultados y conclusiones aportados por estos son más bien de carácter provisorio, dado que siempre están de acuerdo a su contexto de producción y a las características de su productor. Además, se debe considerar que si bien las narrativas contribuyen con bastante información respecto de la configuración

de la identidad, no permite visualizar elementos que no son descriptibles mediante el relato (Capella, 2013), o que el narrador no quiera evidenciar (Sepúlveda, 2013).

2.5) Relevancia del estudio de la Identidad desde el modelo Constructivista Evolutivo.

Como se ha señalado con anterioridad, el estudio del desarrollo y la construcción de la identidad se presentan como temática de gran relevancia dentro del quehacer de la Psicología, especialmente desde el enfoque Constructivista Evolutivo. Desde esta perspectiva, la identidad es un proceso inmerso en el desarrollo y por tanto presente a lo largo de todo éste, enmarcado tanto hacia el pasado como al futuro de cada persona e iniciándose en la infancia temprana, desarrollándose a lo largo de la toda la vida (Erikson 1993). Es por ello que desde esta teoría la identidad se constituye como un componente o eje del desarrollo, mediante el cual podemos dar cuenta de las características y modo de funcionamiento de las personas (Valenzuela, 2012).

Desde el marco constructivista evolutivo se resalta a la identidad como factor relevante dentro del desarrollo (Piaget, Sinclair y Bang, 1971), dado que ella permite unificar e integrar la experiencia; ello cobra especial importancia al considerar que desde la epistemología constructivista, no es posible separar al sujeto del objeto; por lo tanto, la concepción de un sujeto activo con capacidad para estructurar su realidad y otorgarle un sentido (Sepúlveda, 2013) sólo puede ser comprendida si se considera de manera temprana y prioritaria el establecimiento de la identidad.

Desde esta perspectiva teórica, la identidad no sólo está inmersa en el desarrollo sino que también es solidaria con las estructuras y procesos que caracterizan cada una de las etapas vitales (Valenzuela, 2012), lo que apunta a que se produce de manera conjunta con el resto de las estructuras. Ello refuerza la idea de que la identidad se articula como un eje presente en el transcurso del desarrollo, diferenciándose de acuerdo al nivel evolutivo (Piaget, Sinclair y Bang, 1971). En este sentido, la identidad se desarrolla de modo continuo y conjunta a la construcción de conocimiento, el cual se caracteriza por la etapa evolutiva por la que cursa el individuo, permitiendo al sujeto no sólo significar e integrar nuevos significados, sino que también mantener algunas características esenciales que le aseguren la continuidad (Sepúlveda, 2013) en dicho proceso. En consecuencia, la identidad permite otorgar continuidad tanto al sí mismo como estructura generadora de conocimiento, como a los objetos a conocer, asegurando en gran medida la coherencia interna, la que a su vez organiza el desarrollo y posibilita la adaptación al medio (Valenzuela, 2012).

En este sentido, el observar la identidad en cualquier momento del desarrollo, dará cuenta del funcionamiento psicológico de la persona; por ejemplo, describiendo los principales significados incorporados por el sujeto, el tipo vinculación que establece, cómo integra o se diferencia de los diversos objetos (Valenzuela, 2012), etc., permitiendo mediante la identidad describir y dar cuenta, en términos generales, del funcionamiento y estructuración de los diversos esquemas de cada persona.

Desde aquí se torna relevante el estudio de la identidad en niños/as, ya que mediante ella podemos referirnos, de modo general, al funcionamiento y principales significaciones que estos están construyendo. Ello brinda no sólo comprensión de las etapas del desarrollo de los participantes, sino también comprensión del tipo de relación que establecen con el mundo (Valenzuela, 2012); en consecuencia, se hace importante profundizar en esta temática, especialmente en su desarrollo a lo largo de la niñez, siendo ésta la principal motivación de la presente investigación, pues permite describir los diversos elementos que los niños/as están integrando, dando cuenta del modo en que están significando la realidad; es decir, dando cuenta de las características del desarrollo como tal (Valenzuela, 2012).

En lo que respecta a la relevancia del trabajo con niños y niñas, Piaget e Inhelder (1997) señalan que la importancia de su desarrollo decanta de los múltiples estudios e investigaciones realizadas en adultos. A partir de éstas se plantearon interrogantes, tales como el origen de la lógica o de las diversas estructuras del desarrollo, si éstas se constituían de modo innato o eran resultado de una construcción, aspectos que no se clarificaban con el estudio en adultos. En este sentido, se brinda relevancia al estudio con niños/as, a fin de responder a estas interrogantes, de modo de dilucidar el proceso de base y no sólo las estructuras en sus estados más consolidados, como ocurría en los estudios con adultos (Piaget e Inhelder, 1997).

A pesar de lo anterior, a través del proceso de búsqueda teórica realizado en el presente estudio, quedó en evidencia el escaso desarrollo de investigaciones en identidad, especialmente en la infancia. Esta situación no sólo se presenta en nuestro país o en América Latina, sino que se replica de modo general a nivel internacional, donde la bibliografía disponible y los estudios existentes en identidad se centran en el período de la adolescencia y adultez, existiendo un vacío en lo que respecta a la infancia. Ello bajo la lógica de que a partir de la adolescencia y especialmente en la adultez, el lenguaje se complejiza, enriqueciendo con ello los significados que incorporan los sujetos, lo que incide directamente en la identidad narrativa, permitiendo que el acceso a ésta y a la

identidad personal sea más eficaz (Capella, 2011). Además, el desarrollo de la capacidad reflexiva permite tomar distancia de las experiencias inmediatas, “permitiendo al adolescente organizar los acontecimientos y el sentido de sí mismo según un conjunto de valores abstractos que puede integrar al acontecer del vivir” (Capella, 2011, p.39). Ello se relacionaría a que, de acuerdo a las características del lenguaje y la construcción de significados, el trabajo con niños implicaría condiciones de producción más complejas, hecho que podría estar incidiendo en el reducido número de investigaciones.

Finalmente, otro aspecto a destacar en la relevancia de estudiar la identidad en la niñez tiene que ver con los alcances terapéuticos que presenta el estudio de la identidad, tanto en lo que refiere a la comprensión de la infancia como etapa vital, como al desarrollo de la psicoterapia, ya sea en etapas de diagnóstico como de intervención. En este sentido, cabe destacar que la psicoterapia desde el enfoque constructivista evolutivo se estructura a partir de la identidad personal y de sus tres dimensiones, teniendo como finalidad el equilibrio en cada etapa de la vida, implicando un proceso de integración y reorganización de la identidad personal (Sepúlveda, 2013). A partir de ello, la meta del proceso terapéutico es el cambio de significado en la relación del sí mismo con el mundo, descubriendo nuevas alternativas de significar la realidad y nuevas formas de acción y diálogo (Sepúlveda, 2013)

Finalmente y al considerar el concepto de identidad personal como un eje que da cuenta de los movimientos evolutivos y sus constantes modificaciones, ésta podría señalar cómo se estructura la relación con la realidad o cómo interfiere ésta en presencia de psicopatología (Valenzuela, 2012). Además la identidad personal, al ser vista como eje del desarrollo puede dar cuenta, por ejemplo, de la efectividad de las intervenciones psicoterapéuticas (Valenzuela, 2012), respecto a si se tornan significativas o se ajustan a los esquemas del paciente, lo que hace mucho más accesible el trabajo con niños, donde el uso de diversas técnicas puede significar el éxito o fracaso de la intervención.

Es a partir de los elementos mencionados que surge como relevante y necesario el poder dar cuenta de las características que presenta la identidad personal en el trascurso de la infancia y desde los propios relatos de los niños y niñas, contribuyendo con ello a aportar con nuevos conocimientos específicos de esta etapa vital, que no sólo puedan constituirse en un aporte en la práctica clínica, sino también en la comprensión de la infancia.

Como aspecto complementario, es relevante considerar el trabajo mediante las narrativas autobiográficas como herramienta de investigación, pues éstas permiten acceder a la visión personal de cada niño y niña en la articulación de la realidad y de sí mismos, siendo de gran utilidad en el proceso de análisis, y por ende, privilegiando una visión particular en la construcción de identidad de cada participante.

3) Marco Metodológico

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo General

Describir la organización de la identidad personal en niños y niñas de 6 a 11 años, desde las dimensiones de la identidad, a partir de sus narrativas autobiográficas.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Describir la organización de la identidad personal desde las dimensiones de la identidad: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros, en niños y niñas entre 6 y 11 años, según la edad.
- Describir la organización de la identidad personal desde las dimensiones de la identidad: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros, en niños y niñas entre 6 y 11 años, según el género.
- Describir y analizar diferencias y semejanzas en la organización de la identidad personal en niños y niñas entre 6 y 11 años, según edad y género.

3.2 Diseño de la Investigación

El enfoque metodológico que guía la siguiente investigación es de tipo cualitativo, refiriendo a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1998, p.20). Es utilizado cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes sobre los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones, perspectivas y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad y los significados subjetivos que construyen de sus contextos o entornos (Flick, 2004; Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En síntesis, la metodología cualitativa permite dar cuenta de la articulación de la realidad tal y como es significada por los participantes de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999), considerando a su vez el efecto generado por el investigador sobre el objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

También es altamente útil al abordarse una temática de estudio que ha sido poco explorada o de la cual no se han realizado investigaciones en algún grupo social determinado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), como es el caso del ámbito escogido.

El carácter de la investigación es descriptivo, ya que intenta especificar y caracterizar las dimensiones de la identidad personal, mediante la visión de los propios niños y niñas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Como temática central se buscó identificar y describir las diversas características de la identidad personal y cómo se presentan éstas en las narrativas de los niños y niñas entre 6 y 11 años, desde las dimensiones de la unidad del sí mismo, diferenciación del sí mismo y diferenciación con otros

El estudio es de tipo exploratorio, pues se desarrolló en un contexto particular de investigación. Éste corresponde al Liceo Experimental Manuel de Salas, lugar en que no sólo se obtuvo la muestra sino que también se aplicó el instrumento.

La técnica utilizada fue la autobiografía escrita, específicamente una historia de vida, solicitada a través de la confección de un relato (Anexo N°5)

3.3 Contexto en que se realiza la investigación.

El presente estudio es parte del Proyecto Semilla a cargo del equipo de investigación “Juegos y Andamios” del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, el cual es liderado por la profesora Flor Quiroga y se titula “Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos”. El financiamiento de este proyecto está a cargo del Departamento de Psicología de la casa de estudios ya nombrada.

Respecto a la elección del colegio, a partir del Proyecto Semilla en que se enmarca la investigación, se optó por trabajar con el Liceo Experimental Manuel de Salas ubicado en la comuna de Ñuñoa, debido a un convenio previo adquirido con el equipo, el cual quedó señalado en la carta de presentación de la investigación (Anexo N°1). En ésta se planteó el apoyo y contención de parte de las profesionales en el caso haber desestabilización emocional, además de contactar e informar del hecho al personal del establecimiento educacional, con el fin de determinar las medidas pertinentes en cada caso. En cuanto a la retribución a la institución como tal, ésta consiste en la presentación de los resultados a través de charlas a los diversos estamentos, estudiantes, padres y profesores, y protocolos dirigidos a padres y docentes, los que buscan entregar información y fomentar el desarrollo de una identidad integrada.

Dichos acuerdos posibilitaron un acceso más expedito a la muestra, privilegiando la accesibilidad.

3.4 Población y Muestra

Para efectos del presente estudio, se utilizaron 12 casos de la muestra total del proyecto Semilla obtenida en el Liceo Experimental Manuel de Salas, de la comuna de Ñuñoa. Estos están compuestos por un niño y una niña para cada edad comprendida, entre seis y once años, de modo de contar con un representante para cada edad en ambos sexos. La finalidad de esto es caracterizar lo más detalladamente posible la etapa del desarrollo de la segunda infancia.

La selección de la muestra fue de carácter intencionado o por conveniencia (Salamanca y Martín-Crespo, 2007) ya que los casos se eligieron de acuerdo a la accesibilidad y disposición de la muestra, y al cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: Se consideró a aquellos niños y niñas de entre 6 y 11 años de edad correspondientes a los cursos de primero a sexto básico del Liceo Experimental Manuel de Salas de la Región Metropolitana, que hayan asentido previamente de manera escrita su participación en la investigación, así como sus padres hayan consentido de manera escrita la misma, y que hayan presentado disposición de participar a la hora de la evaluación. Además se consideraron como criterios de exclusión, dificultades en la lecto-escritura, de parte de los niños/as, y/o la negación de de estos a llevar a cabo la autobiografía, siendo expresado de modo conductual o verbal. Así como también aquellos niños/as que presentaran desestabilización emocional ante la tarea. Cabe destacar que los criterios de exclusión fueron solamente considerados al momento de la aplicación de las autobiografías, quedando manifestados en el reporte de los participantes. Ello desde la consideración y priorización de la descripción de la identidad personal a partir de los contenidos emergentes, por lo que no se revisaron con anterioridad los antecedentes reportados por los padres en los instrumentos considerados por el Proyecto semilla, la ficha socio-demográfica y el SDQ, de modo de no optar por las autobiografías que presentaran alguna característica llamativa.

De aquellos casos que cumplieron tanto con los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron sólo 12 relatos. En este proceso, se consideraron aquellas autobiografías de niños y niñas que contaban con entrevistas realizadas por el equipo de investigación del Proyecto Semilla, pues inicialmente en esta memoria de investigación se había considerado la utilización de autobiografías y entrevistas como técnica de producción de datos, lo cual fue modificado durante el transcurso de la estudio debido principalmente a que se privilegió el cumplimiento de los tiempos preestablecidos al comienzo de la investigación.

Cabe destacar que para efectos de la selección de la muestra no se siguieron los mismos criterios que en el proyecto Semilla y que conllevaban el uso de instrumentos como el SDQ y la ficha sociodemográfica, ya que de acuerdo a los objetivos de la investigación se priorizó la descripción de la identidad personal a partir de los contenidos emergentes de los propios participantes, cuidando la elección de autobiografías a partir de temáticas que pudiesen parecer interesantes para las evaluadoras al revisar previamente material sobre los participantes. De este modo, la elección de las 12 autobiografías se realizó de modo aleatorio, sin la consideración de los instrumentos mencionados.

El carácter de la muestra es no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que la finalidad no es la generalización de los resultados sino más bien la descripción y caracterización de los principales elementos de la identidad personal en el periodo de la infancia, por lo que el foco está en la indagación cualitativa, a fin de poder comprender el fenómeno a partir de sus características particulares (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Además la muestra será de “casos tipo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) dando énfasis a la indagación y exploración, y privilegiando la perspectiva fenomenológica y las particularidades del caso a caso.

3.5 Técnicas de recolección de datos

3.5.1 Autobiografía

Para la recolección de la información se solicitó a los participantes de cada edad, la confección de una narrativa autobiográfica de carácter escrito, con la siguiente consigna: “Escribe una historia sobre ti y tu vida, pudiendo incluir aspectos tales como por ejemplo, una presentación personal en cuanto a quién eres, cuáles han sido los hechos o situaciones más importantes de tu vida, cómo imaginas tu futuro, entre otros” (Sepúlveda, 2007, en Capella, 2011). Cabe señalar que posteriormente a la entrega de esta consigna no se indicó ninguna otra instrucción, de modo de no interferir ni mermar la construcción de los relatos.

Se utilizó la autobiografía como instrumento, debido a que a través de ella el sujeto realiza un relato de su propia historia, convirtiéndose en el protagonista de éste (Sepúlveda, 2013), aludiendo a su mundo interno y sus significados; además, permite conocer la percepción que los niños y niñas poseen respecto de sí mismos, sus historias de vida y las relaciones que establecen en diversos ámbitos, con el fin de indagar y dar cuenta de los elementos con los cuales se está organizando la identidad personal (Berntsen y Rubin, 2006, en Capella, 2011).

A pesar de lo anterior, es necesario considerar como limitación el que las narrativas no permiten visualizar elementos que los participantes no incluyen en sus relatos (Capella, 2013).

3.5.1.1 *Autobiografías escritas en el estudio de la Identidad Personal*

Las autobiografías corresponden a documentos personales que se enmarcan dentro de las técnicas biográficas de investigación cualitativa en Ciencias Sociales (Valles, 1999). Se plantean como instrumentos de observación de la construcción de la narración de una persona respecto de sí misma, sus características y su vida, permitiendo acceder al desarrollo de la identidad. Bruner (1991a) destaca de las narrativas autobiográficas - escritas o narradas - el que son esenciales en la comprensión de la construcción de significados personales, fundamentando su uso en la aproximación al estudio y comprensión de la organización de la identidad desde el marco constructivista (Sepúlveda, 2013).

Es así que la autobiografía nos permite observar el modo en que la persona construye su historia vital y sus relaciones (Berntsen y Rubin, 2006, en Capella, 2013; Bruner, 1991a; Martel, 2012), abriendo la posibilidad de acceder a la significación de los constructos nucleares de la identidad y el sentido de sí mismo. En ellas se hace esencial el uso de la primera persona, con carácter constructivo, tornando el sujeto en narrador de su propia vida, construyéndose al mismo tiempo el relato y el sí mismo (Bruner, 1991a, 2004), considerando que para su producción también se cuenta con la relación generada entre el narrador y el entrevistador (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Respecto a los principales estudios realizados con autobiografías escritas, es importante mencionar que esta técnica es mayormente utilizada en la literatura, pedagogía e historia. En lo que respecta a las Ciencias Sociales, una revisión bibliográfica de investigaciones en ésta evidencia la preferencia del uso de la autobiografía narrada (como entrevista autobiográfica) por sobre la autobiografía escrita.

En el contexto nacional, la técnica ha tenido mayor cabida en investigaciones desde el enfoque Constructivista Evolutivo y/o estudios realizados en la Universidad de Chile. Éstas se han llevado a cabo principalmente en la temática de identidad en adolescentes con características específicas, como por ejemplo con intento de suicidio (Ramírez y Salas, 2013), nadadoras con nivel competitivo (Hernández y Capella, 2014) y adolescentes agredidas sexualmente (Capella, 2011); por otra parte, otros estudios con

la técnica han sido desarrollados en investigaciones en psicopatología infanto-juvenil (Abarzúa, 2013; González, 2011).

En el ámbito internacional, las autobiografías en Psicología han sido utilizadas en investigaciones con diversos objetivos, pertenecientes a distintas líneas de trabajo. A pesar de ello, la cantidad de información obtenida de cada una de éstas es más bien acotada, destacando entre los principales estudios su uso en el ámbito de la selección, específicamente en postulantes a programas de entrenamiento en Psicología (Knoetze & Stroud, 2012), en Psicología Educativa, de modo de determinar el impacto que la realización y posterior análisis de la autobiografía desde los propios adolescentes participantes genera en el aprendizaje (Mayo, 2001) y como objeto de estudio, al estudiar la transición entre verdad y ficción en este tipo de relatos (García, 2015); desde la perspectiva Social-Comunitaria, en estudios de identidad de etnias, como es el caso de asiáticos-americanos (Tse, 1999) y, en Psicología Clínica, desde el Constructivismo, en estudios sobre el self moral a partir del análisis de la autobiografía de un emigrante de la Alemania Nazi (Tappan, 1999).

Producto de lo ya mencionado, se puede concluir que la utilización de la técnica no es masiva en el campo investigativo de la Psicología, pero que producto de su riqueza, puede ser usada en distintos ámbitos de ésta, según el objetivo que se persiga.

3.6 Procedimientos

En consideración de que nuestra investigación está enmarcada dentro de un proyecto mayor, para acceder a los participantes se solicitó autorización a los directivos del Liceo Experimental Manuel de Salas, mediante una carta escrita (Anexo N°1). Posteriormente, se realizaron visitas a los cursos mayores (sexto básico), contándoles sobre la investigación y sus principales características e invitándoles a ser parte de ésta. A continuación, se asistió a reunión de apoderados, instancia en que se explicó a los padres los objetivos y contenido de la misma, solicitándoles firmar el consentimiento informado (Anexo N°2) en aquellos casos que deseaban participar. En los cursos de primero y segundo básico, se les presentó la investigación a los padres en primer lugar, para luego informarle a los niños/as

El siguiente paso consistió en solicitar el asentimiento informado a todos los niños y niñas de los cursos en que se contaba previamente con el consentimiento informado firmado por los padres. De este modo, y según previo acuerdo con la institución, las evaluaciones tuvieron lugar en las dependencias del establecimiento, previa

coordinación con los jefes de cada ciclo. Éstas se llevaron a cabo entre los meses de octubre y diciembre de 2014 y se realizaron en grupos pequeños, teniendo un tiempo de duración de 30 minutos aproximados.

3.7 Técnicas de análisis

La técnica de análisis elegida corresponde al modelo propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) la que pretende elaborar teoría en base a la recopilación de datos de modo sistemático, los cuales son analizados mediante un proceso de investigación y en donde tanto la recolección como el análisis de estos quedan estrechamente ligados, permitiendo generar conocimiento y aumentar la comprensión respecto a un área de estudio (Strauss y Corbin, 2002).

En el caso particular de la presente investigación sólo se utilizaron dos etapas de la teoría fundamentada, correspondientes a la codificación abierta y codificación axial, las cuales centran el análisis en la categorización y agrupación de los datos, a partir de los cuales se pudieron caracterizar las dimensiones de la Identidad, sin llegar a elaborarse las teorizaciones que el modelo propone.

Como primer paso para el análisis, se realizó una transcripción de la totalidad de las narrativas autobiográficas aplicadas previamente, de modo de tener respaldo y acceso más expedito a las narraciones. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura de todos los relatos, con la finalidad de familiarizarse con los datos, y una separación de las autobiografías en citas. Luego se utilizó la codificación abierta sobre éstas, identificando los conceptos presentes en cada una de ellas, para luego asignarles un código de acuerdo a sus características y propiedades, siendo estos principalmente *in vivo*.

Una vez asignados los códigos se procedió a la agrupación de estos en categorías, las cuales son conceptos explicativos más amplios; posteriormente, se realizó una reunión con el equipo “Juegos y Andamios”, a cargo del proyecto Semilla, con la finalidad de unificar criterios respecto a la categorización, teniendo como resultado la consideración de la terminología utilizada en el modelo constructivista evolutivo para la denominación de las categorías.

Finalmente, se realizó una codificación axial, en que se relacionaron los códigos y categorías antes generadas, organizándose en tres categorías conceptuales (Dimensiones de la Identidad) propuestas por Sepúlveda (2013). En esta etapa, las categorías que se habían planteado en la codificación abierta se transforman en subcategorías de las tres categorías teóricas mencionadas previamente. En este

sentido el proceso de análisis se estructuró en base a un continuo desde las citas textuales, hasta su conceptualización y categorización.

3.8 Aspectos éticos

En primer lugar – y luego de haberse realizado el contacto con el Liceo Experimental Manuel de Salas por parte de las docentes encargadas del proyecto Semilla y de solicitar la respectiva autorización a los directivos del establecimiento – se presentó la investigación de forma verbal a los niños de cursos más grandes. Posteriormente, se acudió a reunión de apoderados, presentándose el estudio a los padres de los alumnos oralmente y mediante una carta informativa. A aquellos padres que desearon la participación de sus hijos, se les solicitó firmar el consentimiento informado (Anexo N°2).

En los casos en que los padres hayan autorizado la participación de sus hijos, se procedió a explicar la investigación a los niños y niñas y solicitar su asentimiento (Anexos N°3 y N°4), dejándoles claro la voluntariedad de su participación y que podían negarse a continuar cuando ellos desearan, aun habiendo firmado el asentimiento. Además, se hizo hincapié en la confidencialidad de los datos entregados por los estudiantes.

Finalmente, se procedió a la aplicación de las autobiografías escritas (Anexo N°5) a los participantes, explicándoseles la consigna y respondiendo las preguntas pertinentes. Esta fase se llevó a cabo en el establecimiento educacional de manera grupal y en horarios previamente establecidos por el colegio, de modo que la ausencia momentánea de clases no significase un perjuicio para los participantes. En términos éticos, los niños/as eran informados respecto a su derecho de abandonar el proceso en cualquier momento de la aplicación, instancia en que se contactaba a personal educativo o se procedía a llevar a los niños y niñas a sus respectivas salas de clases.

Como elemento de relevancia, cabe destacar que tanto la investigación desarrollada por el equipo “Juegos y Andamios”, como los consentimientos y asentimientos entregados a niños, niñas y apoderados, fueron previamente aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

4) Análisis de resultados

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis de las narrativas autobiográficas escritas. La información obtenida se organizó de acuerdo a las dimensiones de la Identidad propuestas por Sepúlveda (2013), y en relación a los objetivos específicos, dando cuenta de significados, descripciones y acciones que constituyen la identidad personal, contrastando los datos a través de las edades y el género.

Tabla N°1: Dimensiones de la identidad personal, categorías y códigos elaborados a partir de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002)².

Dimensiones de la Identidad	Categorías:	Códigos:
Unidad del sí mismo	<i>Identificación de sí</i>	- Nombre - Edad - Residencia
	<i>Identificación de sí por características personales</i>	- Yo soy - Características físicas
	<i>Independencia</i>	- Vestirse sola
	<i>Autonomía</i>	- Éxito a partir de sí
	<i>Valoración de sí</i>	- Ser buena alumna - Ser inteligente - Ser buena en cálculos y escalar - Buen rendimiento
	<i>Identificación de sí por sentimientos</i>	- Estar feliz
	<i>Identificación de sí por intereses</i>	- Gusto por asignatura escolar - Disgusto por asignaturas - Gusto por arte - Gusto por historia - Gusto por alimentos - Gusto por cumpleaños - Gusto por torta de cumpleaños - Gusto por regalo de cumpleaños - Gusto por deporte - Gusto por música - Gusto por canto - Gusto por jugar - Gusto por plantas - Gusto por animales - Gusto por mascotas
	<i>Identificación de sí en actividades cotidianas</i>	- Recreación - Alimentación - Hábitos de vestir - Tareas - Rutina

²Fuente: Elaboración propia

Integración del sí mismo	<i>Eventos vitales significativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Separación de los padres - Navidad - Pascua - Nacimientos - Muerte de abuelos - Importancia de cumpleaños
	<i>Reacciones frente a eventos vitales significativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reacción a separación de los padres - Sentimientos de tristeza - Acostumbrarse a la separación
	<i>Percepción de tiempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Temporalidad
	<i>Continuidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Permanencia
	<i>Proyección a futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser exitoso - Futuro entretenido
	<i>Proyección vocacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Profesión
Integración con otros	<i>Relaciones interpersonales con familia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relación satisfactoria con padres - Profesión de los padres - Vivo con - Quererse mucho - Relación con hermano - Relación satisfactoria con hermano - Juego con hermano - Relación satisfactoria con familia - Visita familiar - Felicidad por familia - Viajes para ver a familia - Abuela - Confianza en primo
	<i>Relaciones interpersonales con pares</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos/as - Actividades con amigos - Conocer amigos - Juego con compañeros - Ser molestada por compañera - Malestar por relación con compañera - Pololo - Vergüenza ante los otros
	<i>Pertenencia al colegio</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ir al colegio - Ser alumna de colegio - Juego en colegio - Rutina escolar
	<i>Relación con mascotas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mascota - Juego con mascota

4.1 Unidad del sí mismo

4.1.1 Identificación de sí

Alude a una descripción personal caracterizada por datos personales como nombre, edad y lugar de residencia.

Los niños/as hacen referencia al nombre propio a partir de los 7 años, siendo en todos los casos acompañado de los artículos *yo – me*. A medida que se avanza en la edad se complejiza la presentación personal, incluyendo verbos y lográndose a los 11 años una oración tipo saludo.

“Yo Luisa³” (Niña, 10 años).

“Me llamo Brenda” (Niña, 11 años).

“Yo soy el Alberto” (Niño, 10 años).

“Hola, soy Alejandro” (Niño, 11 años).

En relación al género, el nombre se presenta de modo predominante en niños, encontrándose en las narrativas desde los 7 años ininterrumpidamente; en el caso de las niñas sólo se da a partir de los 9 años.

La principal diferencia entre ambos sexos es que los niños anteponen principalmente el verbo “ser” (yo soy) a la mención de sus nombres, mientras que las niñas utilizan el verbo “llamar” (yo me llamo) para hacer referencia a su nombre.

La “edad” se refiere a los años cronológicos que tienen los niños/as, apareciendo este dato a los 8, 10 y 11 años. Cabe destacar que no se aprecian diferencias significativas por edades ni por sexo, siendo señaladas únicamente las edades actuales o por cumplir.

“tengo 11 años” (Niño, 11 años).

El lugar de residencia alude al lugar físico en que los niños/as viven, mencionándose sólo en la niña de 11 años.

“vivo en av Suecia” (Niña, 11 años).

³Los nombres de participantes fueron modificados, con la finalidad de mantener la confidencialidad.

4.1.2 Identificación de sí por características personales

Alude a características psicológicas y físicas que los niños/as reconocen de sí mismos (as), presentándose a los 8 y 9 años.

En cuanto a las características psicológicas, son acompañadas en los relatos por la frase “yo soy”, la cual aparece tanto a los 8 como a los 9 años, refiriendo en la primera de estas edades a características que implican a los otros para poder generarse; es así como el ser simpático o amable emerge en la relación con los otros y no podría darse en un estado aislado, por lo que las características aludidas poseen un componente social.

“Yo soy simpática amable” (Niña, 8 años).

A los 9 años, si bien aún se aprecia que las características mencionadas implican a un otro, también aparecen algunas que no tienen que ver con la esfera social y sí con aspectos más cognitivos.

“soy gracioso, comparto divertido” (Niño, 9 años).

“soy inteligente” (Niña, 9 años).

Por otra parte, en ambos sexos se hace alusión a características psicológicas, estableciéndose como elemento común el que éstas se desarrollan en relación a un otro. La única diferencia hallada en los relatos es que sólo las niñas presentan elementos propios que no se asocian a la esfera social.

En cuanto a las características físicas, su uso va precedido de la frase “yo tengo”, siendo únicamente mencionadas por el niño de 8 años.

“y tengo 2 ojos y son de color café” (Niño, 8 años).

4.1.3 Independencia

Esta categoría alude a aquellas actividades que los niños/as actualmente realizan solos, sin la mediación ni ayuda de un adulto o de un par para ello.

Lo anterior sólo se presenta en la niña de 6 años quien describe el vestirse sin la ayuda de alguien como un elemento importante que refleja quién es ella.

“me visto sola” (Niña, 6 años).

4.1.4 Autonomía

Alude a la percepción de la capacidad de realizar acciones por medios propios y la importancia de la agencia personal en la consecución de objetivos.

Esta categoría sólo se presenta en el niño de 11 años, quien la describe como la capacidad propia de moldear su futuro según su accionar. Es así como ser exitoso depende exclusivamente de él y de las actividades que realice para lograrlo.

“Me imagino exitoso, pero bueno, eso depende de mí, ¿No?” (Niño, 11 años).

4.1.5 Valoración de sí

Esta categoría se refiere a la percepción y valoración que hacen los niños y niñas de sus propias características personales.

Aparece sólo en autobiografías de niñas de 9 y 10 años, quienes señalan únicamente aspectos positivos de sí ligados al contexto escolar, principalmente de rendimiento.

“soy una buena alumna (...) soy buena haciendo cálculos” (Niña, 9 años).

“a mi me va bien en el colegio” (Niña, 10 años).

Sólo en el caso de la niña de 9 años aparecen elementos diferentes a lo educacional, concretamente ligados al ámbito deportivo.

“soy buena escaladora” (Niña, 9 años).

4.1.6 Identificación de sí por sentimientos

Esta categoría se refiere a emociones percibidas por los niños y niñas como estables en el tiempo y constituyentes de sus características personales distintivas.

Cabe destacar que esta categoría sólo está presente en las niñas de 7 y 9 años, quienes refieren “estar feliz” como sentimiento permanente en sus vidas, por lo que aparece como un aspecto constituyente de su identidad personal.

“y siempre estoy muy feliz” (Niña, 7 años).

“y siempre estoy feliz” (Niña, 9 años).

4.1.7 Identificación de sí por intereses

Esta categoría hace referencia a aquellos gustos de niños y niñas que son mencionados como elementos distintivos de sí mismos y que, por tanto, se transforman en características propias.

Dentro de las autobiografías, los niños/as presentan diversos intereses, así como gusto o disgusto por algún objeto o actividad.

A los 6 y 10 años se describen intereses relacionados al mundo escolar, los que se presentan como agrado o desagrado por ciertas asignaturas o por actividades asociadas al aprender.

En el caso del niño de 6 años, expresa su interés por el ramo de lenguaje.

“(me gusta...) y además lenguaje” (Niño, 6 años).

Por el contrario, la niña de 10 años manifiesta el disgusto por ciertas asignaturas escolares. Cabe mencionar que dentro de la muestra total es el único caso que da cuenta de su desagrado por algo en particular.

“(...) solo que algunas (asignaturas) no me gustan mucho” (Niña, 10 años).

Asimismo se observan narrativas que apuntan al gusto por aprender o conocer acerca de ciertos temas en particular.

“y me encanta la historia, aprender sobre el pasado eso me divierte mucho”
(Niña, 11 años).

Además, la niña de 9 años menciona el gusto por el arte, en que si bien no especifica el tipo o sus características, sí explicita su interés por éste.

“me gusta el arte” (Niña, 9 años).

Otro de los intereses señalado en ambos sexos, se relaciona a la actividad de alimentarse. Esto es referido a los 6 y 8 años, dando cuenta del gusto por consumir ciertos alimentos y/o comidas.

“Me gusta comer lechuga” (Niño, 6 años).

“tambien me gusta comer chocolate y mi comida preferida es: la saña” (Niña, 8 años).

Otro gusto manifestado por los niños/as se relaciona a los cumpleaños, tanto los de ellos mismos como los de otros, vinculándose además con otros intereses desprendidos a partir de este acontecimiento.

“Me gustan los cumpleaños” (Niño, 6 años).

“me gusta mucho mi cumpleaños de echo me gusta muchísimo” (Niña, 7 años).

En algunos casos, este acontecimiento es enfatizado dentro del relato, describiendo con mayor detalle los aspectos relacionados con dicha celebración. Dentro de estos aspectos destacan la torta de cumpleaños y lo significativo que es para ellos que ésta sea preparada por alguna figura relevante. También mencionan los regalos que reciben ese día, señalando incluso algunos que han sido más importantes para ellos.

“me encantan las tortas que me ase mi abuela” (Niña, 7 años).

“me encantan todos los regalos que me dan” (Niña, 7 años).

“Una de las muchas cosas que me han gustado ha sido cuando me regalaron mis papas el día de mi cumpleaños” (niña, 10 años).

Otro de los intereses que los niños y niñas destacan en sus narrativas, son actividades de tipo recreativo, como lo son diferentes deportes, la música y el canto.

El interés y gusto por el deporte es mencionado por los niños/as de ambos sexos, a los 8 y 10 años, aludiendo a cuáles les resultan más satisfactorios, constituyéndose estos en sus favoritos.

“y también me gusta patinar porque es mi deporte preferido.” (Niña, 8 años).

A los 10 años se amplía la descripción de esta preferencia, señalando no sólo algunos en particular, sino que también expresando interés y agrado por la realización de actividades ligadas a éste.

“A mi me gustan mucho las actividades que imbolucran el deporte” (Niña, 10 años).

Finalmente en lo que respecta al deporte, no se presentan diferencias significativas entre ambos géneros.

El gusto por la música aparece en la niña de 11 años, quien expresa agrado por esta disciplina en general y por artistas musicales en específico.

“la música me facina” (Niña, 11 años).

“me gusta one direction” (Niña, 11 años).

También expresa el gusto por el canto, así como su dificultad para realizar esta actividad en público.

“me encanta cantar, solo que me da mucha vergüenza acerlo en publico.”
(Niña, 11 años).

En relación a los juegos recreativos, los niños de 7 y 9 años nombran sus juegos predilectos. Por otra parte, el niño de 8 años alude al agrado de realizar esta actividad en sí misma.

“y me gusa jugar” (Niño, 8 años).

“mi cosa favorita es las quemadas” (Niño, 7 años).

“me gusta jugar computador” (Niño, 9 años).

Los niños/as también mencionaron en sus narrativas el interés por los seres vivos, como plantas y animales. A los 6 y 11 años, en ambos sexos, manifiestan su gusto por los animales de modo genérico, sin aludir a alguna especie en particular.

“me gustan las plantas” (Niño, 6 años).

“Me gustan los animales y la istoria del” (Niño, 6 años).

“Tambien me gustan mucho los animales” (Niña, 11 años).

Por último, surge el gusto por las mascotas, entendiéndose como aquellos animales domésticos que habitan el mismo lugar que los niños y niñas y con quienes han desarrollado un vínculo. Únicamente la niña de 10 años da cuenta de esto al mencionar el gusto por la llegada de su mascota, dando relevancia a la relación y señalando el tiempo transcurrido desde el acontecimiento.

“Una de las muchas cosas que me han gustado ha sido cuando me regalaron mis papas el día de mi cumpleaños y actualmente mi perrita tiene 3 años” (Niña, 10 años).

4.1.8 Identificación de sí en actividades cotidianas

Se refiere a acciones que se realizan de manera habitual, que pueden o no conllevar una valoración desde los niños/as, y que son mencionadas en las autobiografías como

aspectos propios. Incluye elementos ligados a la recreación, alimentación, hábitos de vestir, tareas y rutina.

En el caso de la recreación, se hace alusión a pasatiempos que se realizan de manera usual. Aparece en las narrativas de niños/as de 6, 9, 10 y 11 años, mencionándose en la primera de estas edades actividades que se efectúan, sin atribuirles un especial interés. Además, estas acciones no involucran a otras personas directamente, por lo que podrían desarrollarse de manera individual.

“Ando en bicicleta” (Niña, 6 años).

Tanto a los 9 como a los 10 años, puede apreciarse la inclusión del gusto por las actividades realizadas. Si bien algunas de éstas podrían ser desarrolladas de manera grupal, no hay una mención de que se lleven a cabo en compañía de otros.

“Me gusta (...) jugar computador” (Niño, 9 años).

“A mi me gustan mucho las actividades que involucran el deporte” (Niña, 10 años).

Finalmente, a los 11 años no se manifiesta una valoración de los pasatiempos, ni tampoco son referidas las actividades que se realizan. Sólo se expresa la función que cumplen, que sería la de disminuir o eliminar el aburrimiento.

“Si no tengo nada que hacer (...) voy a mi casa a desaburrirme” (Niño, 11 años).

Por otra parte, se aprecia como principal elemento común en niños y niñas, que las actividades que realizan de forma recreacional son efectuadas individualmente, aun cuando pudiesen involucrar a más personas. Una diferencia que se presentaría en ambos sexos, está dada por el tipo de actividad que se realiza, ya que en el caso de las niñas éstas suelen estar más ligadas al ámbito deportivo, mientras que en los niños se relacionan con el área computacional.

Un segundo elemento que emerge dentro de las actividades cotidianas, tiene que ver con la alimentación. Ésta es mencionada por la niña de 6 y el niño de 11 años, siendo en el caso de la primera en alusión al comer frutas, mientras que en el niño a la actividad de comer en determinados horarios, como manifestación de todas las acciones que se realizan durante el día.

“como frutas” (Niña, 6 años).

“desayuno (...) ceno” (Niño, 11 años).

Ninguno de los dos niños hace referencia al gusto o disgusto por la actividad que se está efectuando, siendo la principal diferencia entre ambos, que en el caso de la niña, el comer frutas no se enmarca en una temporalidad, sin quedar clara la frecuencia con que las consume, mientras que en el caso del niño, la actividad de desayunar o cenar se realizarían de forma diaria.

Por otra parte, la niña de 6 años describe otro tipo de actividades cotidianas, como lo son el vestirse y el hacer tareas. En ambos casos, sólo se menciona la actividad, sin otorgarle una cualidad o una calificación.

“ago la tareas” (Niña, 6 años).

Finalmente, el niño de 11 años narra las actividades que realiza de forma rutinaria y que no sólo tienen el carácter de ser cotidianas, sino que también de ser repetidas en el tiempo. Su narración es de tipo descriptiva, sin emitir juicios sobre la realización de estas acciones.

“mi día normal es así, me levanto (con sueño), me baño, me visto (...) duermo, así sucesivamente” (Niño, 11 años).

4.2. Integración del sí mismo

4.2.1 Eventos vitales significativos

Esta categoría alude a aquellos acontecimientos que los niños /as mencionan en sus relatos como importantes en sus vidas. Dentro de los eventos más significativos en la historia vital de estos se encuentra la separación de los padres, siendo uno de los más descritos dentro de las autobiografías.

La separación de los padres es significativa en la medida en que genera cambios en la vida de los niños y las niñas. Se presenta solamente en niños y niñas de 10 años, quienes mencionan que en la actualidad no se ven afectados por tal acontecimiento.

“al año pasado mis papas se separaron y a mi me dio pena pero me fui acostumbrando” (Niña, 10 años).

“Mis papás se separaron a los 9 meses de vida mios y tuvieron pareja muchas veses pero eso no me afecta” (Niño, 10 años).

En relación a la diferencias entre géneros, la niña de cuenta de sentimientos de tristeza asociados a la separación de los padres, describiéndola desde su perspectiva e incluyendo la esfera emocional; sin embargo, manifiesta que dicho estado fue superado. En el caso del niño describe la separación de los padres centrándose en la conducta de éstos tras dicho acontecimiento, mencionando que para él la situación no tiene mayor repercusión.

Otros eventos significativos descritos son las festividades, como es el caso de la navidad y la pascua. Éstas son mencionadas por el niño de 10 años, quien las presenta de modo personal, siendo significadas como “las primeras en ser vividos por él” y dándoles una ubicación temporal, al incluir en qué año sucedieron estos acontecimientos.

“Mi primera navidad fue el 2003” (Niño, 10 años).

“mis primeros huevos de chocolate fueron el 2004” (Niño, 10 años).

Otros eventos significativos se relacionan a acontecimientos familiares relevantes y de distinta connotación, como los nacimientos, fallecimientos y cumpleaños. Estos hechos en general son nombrados sin dar mayores detalles, ni mencionar las emociones asociadas a ellos.

Los nacimientos y fallecimientos son descritos en ambos sexos a los 11 años, siendo solamente señalados, sin profundizar al respecto.

“Los hechos importantes, primero, el nacimiento de mi hermana” (Niño, 11 años).

“el nacimiento de mi prima Amalia, entre otros...” (Niño, 11 años).

“Mi abuela de parte materna se murio y mi abuelo de parte paterna también.” (Niña, 11 años).

La niña de 7 años otorga gran relevancia a su cumpleaños, siendo la única participante en significarlo como un acontecimiento relevante en su vida.

“mi cumpleaños es mui importante para mi” (Niña, 7 años).

4.2.2 Reacción frente a eventos vitales significativos

Se refiere a las respuestas, reacciones y consecuencias que los niños/as evidencian ante acontecimientos importantes en su historia vital.

A partir de los relatos de niños y niñas, puede apreciarse que las reacciones descritas poseen un componente emocional y emergen ante la separación de los padres como gran hito relevante, correspondiendo principalmente a sentimientos de tristeza y acostumbramiento. Esta categoría se da en ambos sexos, a la edad de 10 años.

Los sentimientos de tristeza ante la separación sólo son descritos por la niña de 10 años, siendo mencionados en tiempo pasado y relacionándose directamente al quiebre en la relación de pareja.

“el año pasado mis papas se separaron y a mi me dio pena” (Niña, 10 años).

En cuanto al acostumbramiento a la nueva situación, se presenta en ambos niños de 10 años. En el caso de la niña, el acostumbrarse es un paso posterior a los sentimientos de tristeza, que conlleva una mejora en la situación familiar.

“pero me fui acostumbrando ahora siento como si nunca mis papás se hubieran separado y me llevo muy (bien) con ambos” (Niña, 10 años).

Por otra parte, el niño refiere al acostumbrarse a la situación en tanto ésta no genera malestar a nivel emocional, narrando el constante cambio de pareja de los padres como consecuencia de la separación, lo cual no le afecta, sin mencionar si antes sí lo hacía. No se hace alusión a la relación actual entre sus padres ni tampoco a la relación que establecen con él.

“Mis papás se separaron a los 9 meses de vida míos y tuvieron pareja muchas veces pero eso no me afecta” (Niño, 10 años).

4.2.3 Percepción de tiempo

Esta categoría alude a la noción que tienen los niños/as del paso del tiempo, destacando principalmente la relación pasado-presente. Se encuentra a los 8 años en las niñas y a los 11 años en ambos sexos.

A los 8 años se aprecian nociones de temporalidad en la mención de la edad, incluyendo también la fecha de cumpleaños y la edad que se cumplirá.

“tengo 8 años y el 17 de noviembre es mi cumpleaños 9” (Niña, 8 años).

A los 11 años también se indica la fecha de cumpleaños, pero además se agrega la descripción de relaciones con personas cercanas u objetos del medio que dan cuenta del paso del tiempo. Un ejemplo de esto es la diferencia de edad con hermanos, señalada por la participante de esta edad.

“Mi cumpleaños es el 1 de septiembre y me llevo 5 años de diferencia con mi hermano mayor pero nos llevamos muy bien” (Niña, 11 años).

También en este caso se evidencia la temporalidad al establecer una diferencia entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro, comparando deseos de la infancia con otros que se poseen actualmente y que implican una proyección a futuro, en tanto sólo se pueden efectuar en la posteridad.

“Cuando era más chica me hubiese gustado ser veterinaria pero ahora me gustaría ser profesora de historia o cantante” (Niña, 11 años).

La relación entre pasado y presente puede también apreciarse en esta participante a partir de una comparación que realiza entre lo que tuvo y lo que posee actualmente.

“Cuando era niña yo tenía un canario, después de un tiempo me compraron un perro y el canario se murió” (Niña, 11 años).

Finalmente la temporalidad también es expresada a través de la parcelación del día en horas u horarios, como es el caso del niño de 11 años, quien describe la estructura de su día mediante los tiempos en que realiza las diferentes actividades.

“salgo a la escuela a las 7:45” (Niño, 11 años).

“Estudios, recreo, estudios, recreo, estudios, almuerzo, estudios, salgo de mi sala al fin a las 15:15” (Niño, 11 años).

“21:00, ceno” (Niño, 11 años).

En relación a diferencias por género, se aprecia el predominio de distintas medidas de tiempo, expresándose en años en el caso de las niñas y en horas en el niño.

4.2.4 Continuidad

Esta categoría implica la presencia de nociones de permanencia en el relato de niños y niñas, aludiendo a elementos que han sido estables en el tiempo.

Lo anterior sólo se encuentra en la narrativa de la niña de 10 años, quien refiere esta estabilidad al mencionar que siempre ha sido parte del mismo establecimiento educacional.

“yo e estado siempre en el mismo colegio” (Niña, 10 años).

4.2.5 Proyección a futuro

Se refiere a la capacidad que presentan los niños y niñas de visualizar elementos en el futuro, ya sean propios o de su contexto. Se encuentra en narrativas de niños de 10 y 11 años, siendo en el primero de estos una percepción ligada a características particulares del futuro, mientras que en el segundo se relaciona a una visión de sí mismo en el futuro.

“Mi futuro lo veo entrete” (Niño, 10 años).

“Me imagino exitoso (...)” (Niño, 11 años)

Cabe destacar que sólo los niños se proyectan en el futuro del modo anteriormente descrito, no existiendo este tipo de narrativas en los relatos en las niñas.

4.2.6 Proyección vocacional

Esta categoría hace referencia a la forma en que los niños /as se ven a sí mismos en el futuro, específicamente en el ámbito laboral.

Se presenta en ambos sexos, principalmente en los niños/as de mayor edad.

A los 7 y 9 años, se alude a oficios ligados a carreras profesionales.

“cuando sea grande voy a ser un constructor” (Niño, 7 años).

“uno de mis sueños es que cuando sea grande sere arquitecta y artista”
(Niña, 9 años).

A los 10 años, se señalan oficios relacionados a preferencias e intereses y que no implican el cursar estudios universitarios.

“mi futuro lo veo entrete quero ser futbolista” (Niño, 10 años).

Finalmente, a los 11 años se mencionan tanto carreras profesionales como oficios que no requieren cursar estudios universitarios.

“Cuando era más chica me ubiese gustado ser veterinaria pero ahora me gustaría ser profesora de historia o cantante” (Niña, 11 años).

Es necesario destacar que se aprecia como elemento en común que en todas las edades y en ambos sexos se hace referencia directa al futuro, ya sea a través de frases como “cuando sea grande”, “mi futuro” o “me gustaría ser”; no obstante, únicamente a los 11 años se establece una diferencia entre pasado-presente-futuro, en tanto se

compara la proyección vocacional que se tenía en la primera infancia y la que se posee en la actualidad.

En cuanto a la distinción por género, los niños se inclinan por oficios o profesiones que implican el uso de fuerza o actividad física, mientras que las niñas prefieren aquellas relacionadas a actividades artísticas o que requieren de manera más directa el relacionarse con otras personas.

4.3 Integración con otros

4.3.1 Relaciones interpersonales con familia

Esta categoría hace referencia a aquellos vínculos que los niños y niñas establecen con miembros de su familia y cómo son significados y valorados por ellos. Aparece como temática en ambos sexos desde los 6 años e incluye las relaciones con padres y hermanos (familia nuclear) y familia extensa, con énfasis en figuras como la abuela y los primos.

En primer lugar, la relación con los padres es descrita a los 9 años en ambos sexos y por la niña de 10 años.

A los 9 años, se alude al vivir con los padres y a la profesión que estos poseen, además del amor que se tienen como familia.

“vivo con mis papas mi hermana y mi hermano viene viernes sabados domingos” (Niño, 9 años).

“mi mamá es cartografa y mi papá es geógrafo” (Niña, 9 años).

A los 10 años se menciona una relación satisfactoria con los padres, en que los miembros de la familia se llevan bien a pesar del quiebre en la relación de pareja.

“ahora siento como si nunca mis papás se hubieran separado y me llevo muy (bien) con ambos” (Niña, 10 años).

En ambas edades, puede apreciarse que la relación con las figuras parentales es caracterizada como satisfactoria, ya sea a través del establecer buenas relaciones con ambos, como a través del amor como sentimiento predominante en el vínculo.

En cuanto a las diferencias por género, puede apreciarse que son las niñas quienes describen el vínculo, mientras que el niño sólo nombra a los padres en tanto son figuras con las que se comparte un hogar.

En segundo lugar, la relación con hermanos es descrita sólo por el género femenino, a los 6, 8 y 11 años. En la menor de estas edades se mencionan las peleas que se generan ocasionalmente, pero no se realiza una valoración de la relación.

“abeses me peleo con mi ermano” (Niña, 6 años).

Por otra parte, tanto a los 8 como a los 11 años, se indica la diferencia de edad que existe entre ambos, aunque sólo esta última niña describe el vínculo con su hermano, tanto en la calidad de éste como en las actividades que se realizan en conjunto.

“tambien tengo un ermano mayor que tiene 14 años” (Niña, 8 años).

“Mi cumpleaños es el 1 de septiembre y me llevo 5 años de diferencia con mi hermano mayor pero nos llevamos muy bien (...) A mi me gusta jugar con mi hermano” (Niña, 11 años).

Cabe destacar como elemento distintivo, que sólo a los 11 años se realiza una descripción más detallada de la relación, que incluye una valoración de ésta y que es justificada en actividades que disfrutan juntos.

En tercer lugar, las relaciones con la familia extensa son mencionadas por la niña de 7 años y el niño de 11 años.

“y quedo mui mui felis por que biene toda mi familia” (Niña, 7 años).

“Los hechos importantes (...) los viajes anuales a Colombia para ver a mi familia (Niño, 11 años).

A través de sus narrativas, podemos apreciar que ambos niños dan cuenta de las relaciones familiares en un contexto particular, específicamente de reunión. Es así como en el caso de la participante, la reunión está dada por la visita de sus familiares en un acontecimiento de importancia para ella (su cumpleaños), mientras que en el caso del niño, es él quien viaja al extranjero para reunirse con sus parientes. Además, ambos acontecimientos implican una periodicidad, pues se llevan a cabo una vez al año.

Como elemento distintivo, la niña agrega un estado emocional que es suscitado por el acompañamiento de sus seres queridos, mientras que el participante significa como un hecho importante en su vida la realización de esos encuentros familiares.

Finalmente, sólo las niñas de 7 y 8 años enfatizan de manera específica en una figura familiar extensa, correspondiente a la abuela en la niña de 7 años y a un primo en la niña de 8. Destaca que la niña menor no realiza una descripción de la relación entre ambas y únicamente menciona su gusto por las tortas que ella le prepara, mientras que la niña mayor se refiere principalmente al vínculo entre ambos, caracterizando la relación a través de la confianza.

“me encantan las tortas que me ase mi abuela” (Niña, 7 años).

“tambien tengo un primo en el cual confio con toda mi alma” (Niña, 8 años).

4.3.2 Relaciones interpersonales con pares

Esta categoría se refiere a los vínculos que los niños/as establecen con otros niños/as, ya sea en el contexto escolar o fuera de éste. Surgen como figuras significativas los amigos, compañeros, pololos y otros.

Cabe destacar que los niños y niñas dan cuenta de las relaciones con amistades como la principal forma de vincularse, apareciendo a los 6, 8, 9 y 11 años. Éstas son caracterizadas como figuras muy cercanas, externas al núcleo familiar y con quienes se realizan actividades en común.

En cuanto a las distinciones por edad, surge como preponderante a los 6 años la realización de actividades con amistades, especialmente de tipo lúdico. No obstante, las descripciones entregadas incluyen escasos detalles.

“juego con mis amios” (Niña, 6 años).

A los 8 años, no sólo se mencionan las amistades, sino también la calidad y valor que tiene para ellos dicha relación, distinguiendo a los buenos/as amigos/as.

“y tengo muy buenas amigas y amigos” (Niña, 8 años).

A los 9 años, por otra parte, vuelven a mencionarse las actividades que se realizan con los amigos, pero ésta vez se les atribuye una valoración, en tanto éstas son de su agrado. Destaca que el énfasis está puesto en la compañía y no en la actividad que se efectúa.

“me gusta que vengan amigos a mi casa” (Niño, 9 años).

Finalmente, a los 11 años las amistades cobran especial relevancia, en tanto conocerlas constituye un hito significativo en sus vidas.

“Los hechos importantes (...) haber conocido a mis amigos” (Niño, 11 años).

“Una de las situaciones mas importantes de mi vida fue conocer a mis amigas porque ellas me han apollado en todo, siempre estan hay en las buenas y en las malas, ellas han sido un cambio inportante en mi vida y sin ellas no ubiese logrado muchas cosas” (Niña, 11 años).

A partir de lo anterior puede apreciarse que las amistades van aumentando en importancia conforme aumenta la edad de los niños/as, así como también se incrementa la relevancia de pasar tiempo con ellas, cobrando mayor valor la compañía que la actividad que se realiza en sí.

En cuanto a distinciones por género, no se observan diferencias significativas. Como único caso excepcional puede exponerse el de la niña de 11 años, quien realiza una descripción acabada de los motivos por los que sus amistades son tan importantes en su vida, mencionando que el apoyo e incondicionalidad de éstas le han permitido conseguir metas que antes hubiesen sido impensadas.

En segundo lugar, aparecen los compañeros de curso como figuras significativas dentro de las relaciones que se establecen con pares. Éstos son referidos sólo por la niña de 8 años, quien da cuenta de actividades lúdicas con compañeros, pero sólo cuando no tiene con quien más desarrollarlas.

“A muchos de mis compañeros y compañeras les gusta el futbol y cuando yo no tengo con quien jugar juego futbol” (Niña, 8 años).

Es así como el jugar con compañeros no tiene que ver con una actividad de su elección, sino que la realiza en un intento de adaptarse a lo que la mayoría prefiere y, de este modo, vincularse con ellos.

Por otra parte, esta misma niña narra situaciones en que es molestada por una compañera, lo cual le genera malestar.

“Tengo una compañera que me molesta me mira con cara de desprecio y me molesta y yo me siento mal” (Niña, 8 años).

Es así como en el caso particular de esta niña, las relaciones con compañeros son insatisfactorias e implican un mayor grado de rechazo.

Finalmente, existe una tercera figura que se enmarca en las relaciones interpersonales con pares, caracterizada por tener una connotación amorosa. Sólo la niña de 11 años

hace referencia a tener un pololo, sin describir la relación que poseen ni tampoco realizar valoraciones al respecto.

“tengo un pololo que se llama Martin” (Niña, 11 años).

Por último, cabe destacar la relación con otros no especificados. Este es el caso particular de la niña de 11 años, quien menciona la vergüenza que le genera el realizar una actividad de su gusto, como es el cantar, frente a las demás personas. Éstas, sin embargo, no son descritas, por lo que no se sabe si se está refiriendo a compañeros de curso, colegio, etc.

“me encanta cantar, solo que me da mucha vergüenza acerlo en publico”
(Niña, 11 años).

4.3.3 Pertenencia al Colegio

Tiene que ver con aquellas actividades relacionadas al entorno escolar o con elementos ligados a éste, que se constituyen en características propias de niños y niñas.

Dentro de las autobiografías, los participantes señalan el asistir al colegio, hecho que se constituiría en un elemento que les da sentido de pertenencia a la institución. Dos niños de la muestra aluden a esta idea; la niña de 6 años y el niño de 11 años.

En el caso de la primera, sólo se nombra el ir al colegio, sin entregar mayores detalles.

“boi al colegio” (Niña, 6 años).

Respecto al niño de 11 años, también se menciona el asistir al colegio pero como una actividad dentro de su rutina diaria, agregando detalles como la hora en que sale de su casa hacia éste.

“salgo a la escuela a las 7:45” (Niño, 11 años).

En relación a la diferencia entre géneros, cabe mencionar que ninguno de los dos niños indica el nombre del colegio al que asisten o características de éste, sino que sólo se remiten a la acción de ir a la escuela.

Otro aspecto narrado por las niñas de 9 y 10 años tiene que ver con el ser alumna del colegio como un elemento que otorga pertenencia a la institución. Mientras la niña de 9 años señala el nombre del colegio al que asiste, la niña de 10 años alude al tiempo que lleva siendo parte de la institución escolar, sin entregar detalles de esta última.

“soy una alumna del Liceo Manuel de Salas” (Niña, 9 años).

“yo e estado siempre en el mismo colegio” (Niña, 10 años).

Un tercer aspecto ligado a la pertenencia a la institución tiene que ver con la mención de actividades que se realizan dentro de ésta. Un ejemplo de ello son las actividades lúdicas, siendo referidas únicamente por el niño de 9 años, quien indica distintos tipos de juego que desarrolla en el colegio; sin embargo, no especifica si los realiza con pares o no.

“paco ladron y al zombi en el colego” (Niño, 9 años).

Dentro de las actividades que los niños/as realizan en el colegio, sólo el participante de 11 años menciona la repetición de éstas diariamente, ordenándolas de modo secuencial en su relato y dando cuenta de una rutina escolar.

“Estudios, recreo, estudios, recreo, estudios, almuerzo, estudios, salgo de mi sala al fin a las 15:15” (Niño, 11 años).

4.3.4 Relación con mascotas

Alude al vínculo que los niños establecen con sus animales y que es reflejado en sus narrativas. Aparece en los relatos de niñas exclusivamente, en las edades de 9 y 11 años.

En el caso de la niña de 9 años, se menciona un estado anímico generado por la posesión de mascotas.

“Soy feliz con mis dos gatos y mi Perrita” (Niña, 9 años).

En cambio, la niña de 11 años hace referencia a las mascotas que ha tenido históricamente y a las actividades que le gusta realizar con su mascota actual.

“Cuando era niña yo tenía un canario (..)” (Niña, 11 años).

“A mi me gusta jugar con mi hermano y con mi perro” (Niña, 11 años).

5) Conclusiones: Aportes, proyecciones y limitaciones

5.1) **Discusión y Conclusiones**

A continuación, se discutirán los principales contenidos emergentes de las narraciones autobiográficas de los niños/as evaluados en este estudio, considerando los aspectos teóricos y evolutivos presentados anteriormente, que contribuyen a dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos de ésta. Conjuntamente se comentarán las implicancias, limitaciones y proyecciones del presente estudio.

Las conclusiones se organizarán de acuerdo a las dimensiones de la identidad personal propuestas por Sepúlveda (2013) (Ver tabla N°2).

Tabla 2: Cuadro resumen de los principales hallazgos de cada una de las dimensiones de la identidad⁴.

Unidad del sí mismo
<ul style="list-style-type: none">- La identificación se presenta de modo principal mediante los intereses.- Existe escasa alusión a la esfera afectiva, siendo sólo presentada por las niñas como emociones estables con las que se identifican.
Integración del sí mismo
<ul style="list-style-type: none">- Las emociones son ligadas a eventos vitales significativos; tristeza en el caso de las niñas y acostumbramiento en el caso de los niños.- La noción de continuidad se articula a partir de la integración de ciertas características puntuales que se han mantenido y otras que se proyectan a futuro. Ésta se presentaría preferentemente en relación al futuro.
Integración con otros
<ul style="list-style-type: none">- Más que mencionarse a la familia como institución, se enfatizan ciertas figuras que pueden ser más cercanas o apreciadas por los niños y niñas.- No se describe mayormente la relación con los padres, estos son solamente nombrados en cuanto han sufrido una separación.- Las relaciones que se describen como más significativas son las de amistad.- El componente emocional está poco detallado, no se da cuenta mayormente de él en las interacciones con terceros.

⁴Fuente: creación propia.

5.1.1 Unidad del sí mismo

Esta dimensión implica la afirmación del sí mismo, la que requiere de un reconocimiento de sí como ser único y diferente, y que responda a la pregunta ¿quién soy yo? a través de un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, con la identificación de características personales, de valores e ideologías que configuran el carácter (Sepúlveda, 2013). Considerando esta definición, podemos observar que el primer elemento que confiere identidad a los niños/as del estudio tiene que ver con la presentación personal, principalmente el nombre propio, acompañado de un pronombre personal.

Este acto de nominación está íntimamente ligado al uso del lenguaje, el que permite que los objetos y los acontecimientos se inserten en un marco conceptual y racional que enriquece su conocimiento y no sólo sean captados en su inmediatez perceptiva (Piaget, 1991), como ocurre en la etapa sensorio-motriz, en que aún no se ha desarrollado. De este modo, el lenguaje permite tanto nombrar objetos como simbolizarlos a través del pensamiento; en este sentido, el nombrarse a sí mismo no debiese estar ajeno al proceso de conceptualización que éste permite. Ahora, es necesario señalar que si sólo influyese la aparición del lenguaje para indicar el nombre propio como un elemento de sí mismo, todos los niños/as de la muestra debiesen haberlo incluido en sus relatos. El que esto no haya ocurrido y sólo haya aparecido en los niños mayores, podría estar relacionado a que el auto-nominarse implica también la existencia de estructuras de conjunto como la clasificación, donde un concepto como el nombre está inmerso en un sistema total compuesto por muchos otros conceptos relacionados.

Cobra sentido entonces que sólo los niños/as mayores hayan indicado sus nombres espontáneamente y que los más pequeños no lo hayan hecho, pues al igual que otras estructuras de conjunto, la clasificación implica una forma de pensamiento operatoria.

En cuanto a las diferencias halladas en ambos sexos, puede visualizarse que las niñas utilizan la frase “yo me llamo” para presentarse, mientras que los niños utilizan la oración “yo soy”. Esto podría entenderse desde la importancia que se le otorga en ambos sexos al nombre; por lo que podría pensarse que para los niños es central y una característica distintiva de quiénes son, mientras que para las niñas el poseer un nombre es tan relevante como otras características personales que configuran su identidad.

Es así como para los varones, sus nombres corresponden a un elemento propio del cual se desprenden otros elementos de identificación y podría pensarse que si se les preguntara directamente “¿Quién eres tú?”, ellos podrían señalar sus nombres como

quienes efectivamente son (Ej. "Yo soy Juan") y sólo podrían comprenderse los significados asociados al ser "Juan" una vez que se indague en ellos, lo que podría estar haciendo referencia a que el nombre propio es una categoría a la que se han asociado diversas características; es decir; podría pensarse al nombre como un todo compuesto de pequeñas partes, las cuales equivalen a características propias. Por el contrario, en las niñas el tener un nombre en particular es una característica dentro de una categoría más amplia, una subclase en una clase, una parte más pequeña dentro de un todo (Piaget, 1973). Esto podría ser un motivo que explique el que efectivamente ellas se extienden con mayor detalle en otras características propias y no sólo enfatizan en el nombre como un gran eje unificador de quiénes son.

Otro elemento de diferencia entre ambos géneros es la edad en que aparece el nombre en la autobiografía, siendo más temprana en los niños. Al observar el relato autobiográfico completo de las niñas que no mencionan su nombre en la presentación personal y que corresponde a las más pequeñas de la muestra, se aprecia que ellas se describen a sí mismas mediante las acciones que realizan, por lo que podrían estar funcionando con un estilo de pensamiento más cercano a estadios previos del desarrollo que a lo operacional concreto, en tanto ellas "*son*" las actividades que realizan, sin atribuirles un agrado o desagrado, es decir, una valoración. Esto se sustenta en lo planteado por Piaget, Sinclair y Bang (1971) respecto a que la identidad afirma su sentido y significación en estructuras de conjunto, las cuales constituyen estructuras operatorias. Cuando esto no logra establecerse, la identidad se sostiene en esquemas de asimilación de la acción y debe apoyarse en la identidad del propio cuerpo, la cual es indisoluble de la continuidad de las acciones. En este sentido y retomando lo descrito por las niñas de 6 y 7 años en sus narrativas autobiográficas, el auto-describirse a partir de acciones implica que la identidad se está sosteniendo en el cuerpo y no en estructuras de conjunto.

Un segundo elemento que surge como relevante en la configuración de la identidad personal, tiene que ver con la aparición de características personales en el relato de los participantes, las cuales pueden agruparse en dos tipos; psicológicas y físicas.

Son entendidas como características psicológicas aquellas cualidades no-tangibles que refieren los niños y niñas en sus relatos; principalmente en este estudio, se observa que tienen la particularidad de ser características que sólo pueden emerger en la relación con un otro, siendo aspectos propios que están puesto a disposición de los demás (por ejemplo: ser simpático, amable, etc.) y que por tanto poseen un componente social. Cabe destacar que únicamente las niñas de mayor edad mencionan características

personales ligadas a aspectos cognitivos, siendo estos los únicos elementos a los que se le atribuye un valor. Por otra parte, los niños no dan cuenta de connotaciones ni positivas ni negativas ligadas a aspectos personales.

A partir de lo ya mencionado puede plantearse que las participantes le otorgan un mayor valor a aquellas características propias relacionadas con aspectos cognitivos, intelectuales y de rendimiento escolar, no así a elementos asociados con otros ámbitos, como el social, moral o afectivo. A modo de hipótesis, creemos que el medio familiar, escolar, social, cultural y económico en que los niños/as se están desarrollando podría estar influyendo en que la inteligencia o el rendimiento sean aspectos que destacan de sí mismos, producto de que son cualidades altamente deseables y valoradas en estos contextos. En este sentido, es necesario mencionar que los participantes de este estudio pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural determinado, en que existe un predominio de padres con alta escolarización y en que se podría pensar que estas características también son esperables en sus núcleos familiares.

Por otra parte, son entendidas como características físicas aquellas que aluden a la corporalidad y que, por tanto, son concretas y tangibles, siendo únicamente el niño de 7 años quien realiza una descripción física de sí mismo. Este elemento nos parece relevante, pues según la teoría Piagetiana, se esperaría que en este estadio evolutivo los niños/as hagan descripciones de sí mismos/as a partir de elementos concretos y tangibles, siendo lo más cercano el propio cuerpo, el que además es considerado por Piaget, Sinclair y Bang (1971) como una fuente de identidad. Este hecho podría explicarse al hipotetizar que aspectos como la descripción corporal no serían incorporados en el relato pues adquieren mayor relevancia las características psicológicas, como la inteligencia, que son promovidas por el medio familiar, escolar y social.

A nivel teórico, producto de las estructuras operatorias se posibilita el agrupamiento de características personales que se pueden relacionar entre sí, pudiendo clasificarse en constelaciones como “virtudes” o “defectos” (Valenzuela, 2012). Siguiendo esta misma línea, es esperable también que aparezcan características propias ligadas a lo psicológico. Cabe destacar que estos elementos no pierden la cualidad de ser operatorios, pues se sustentan en experiencias repetidas en el tiempo con otros o con el propio cuerpo (por ejemplo, el ser risueña podría ser entendido como una reacción emocional en primera instancia, pero que al ser repetida es asimilada como una característica propia).

En el caso de características psicológicas señaladas por las niñas, especialmente aquellas ligadas a la inteligencia, podemos advertir que éstas se basan en el rendimiento escolar, por lo que se está aludiendo al obtener buenas calificaciones más que al ser inteligente en sí; esto es comprensible en tanto existirían estructuras de conjunto como la seriación, que permiten cuantificar esa “inteligencia” en un número determinado y comparar valores, siendo así una persona más inteligente en tanto obtenga mejores calificaciones. En este sentido, la niña se considera inteligente y buena alumna pues sus notas probablemente son más altas que las de otros compañeros.

Un tercer elemento que destaca en dos autobiografías de niñas, tiene que ver con que nombran la felicidad como un elemento constante y constituyente en sus vidas.

Cabe destacar que, de modo transversal, aparecen escasas alusiones en las narrativas de los niños/as a emociones y afectos, encontrándose mínimas referencias a la identificación, diferenciación y expresión emocional en las niñas, mientras que los niños en general no hacen alusión a estos aspectos.

Lo anterior es especialmente significativo, pues en el desarrollo de la identidad personal los procesos afectivos, sociales y cognitivos se van dando a través de un movimiento evolutivo en espiral entre diferenciación e integración (Ivey, 1990 en Sepúlveda, 2013) y, además, la identidad personal se despliega a través de actos con significado que integran la reflexión cognitiva y la ligazón afectiva en un contexto histórico y social que da sentido al sí mismo (Sepúlveda, 2013).

Por otra parte, si se piensa la afectividad en términos evolutivos, se esperaría que en sus relatos los niños y niñas pudiesen aludir a elementos relacionados a una moral de cooperación y de autonomía personal, ya sea a través del respeto a los demás, como a través de sentimientos morales como la justicia (Piaget, 1991); en este sentido, sólo el niño de 9 años describe el compartir como un elemento propio.

Finalmente, dentro de la unidad del sí mismo podemos apreciar que el elemento que está presente en todas las edades de la muestra y que, por ende, tendría una gran importancia dentro de la construcción de identidad en cada niño/a, tiene que ver con los intereses propios. Estos se relacionan con los gustos que han desarrollado en diversos ámbitos y que han ido integrando como parte de sí mismos.

Los intereses de los niños y niñas son diversos, sin lograr establecerse una línea conductora entre uno y otro; es así como existen preferencias que presentan únicamente los niños/as mayores y menores, sin que se incluyan en edades medias, así como otras que sólo se dan en uno de los sexos.

Al establecerse distinciones por género, puede apreciarse que se presenta exclusivamente en las niñas el gusto por el arte y actividades relacionadas, mientras que los niños manifiestan el gusto por jugar en general, así como por juegos específicos. Además, se advierte que el campo de intereses de las niñas es más amplio, realizan descripciones más detalladas y con mayor profundidad y sus preferencias tienden a involucrar relaciones con terceros, ya sea de forma directa o indirecta. Los intereses de los niños, especialmente de los mayores, son más concretos y ligados a actividades físicas. Destaca de forma excepcional, que sólo una participante manifiesta disgusto por una actividad en concreto.

En cuanto a las convergencias, el deporte es el único interés que podría considerarse común y transversal según edad y sexo.

Finalmente en lo que respecta a los intereses, es necesario mencionar que los niños más pequeños señalan actividades puras, a las cuales no les han atribuido una valoración, sino que únicamente es descrita la realización de éstas. De todos modos, se puede pensar que existe un interés que motiva la realización de dichas actividades, por lo que podrían convertirse en un futuro en preferencias. Desde la teoría Piagetiana, el interés es descrito como una prolongación de las necesidades, es decir, es la relación entre un objeto y una necesidad, pues un objeto es interesante en la medida en que responde a ella. De este modo el interés es la orientación propia de todo acto de asimilación mental, la cual implica incorporar un objeto a la actividad del sujeto y esa relación es equivalente al interés (Piaget, 1991). En este sentido los gustos que los niños presentan estarían, por una parte, respondiendo a una necesidad y, por otra, sirviendo de motor a la conducta en tanto es un regulador de energía que proporciona la sensación de que una actividad requiere de menos esfuerzo para su realización.

Como se ha señalado, la importancia de que los niños y niñas presenten intereses recae en que es uno de los aspectos centrales a la hora de definirse, pero ésta no sólo se limita a la identificación generada con un gusto particular, sino que también los intereses relativos a la actividad propia se ligan estrechamente con los sentimientos de autovaloración (Piaget, 1991). De este modo, los éxitos y fracasos en la actividad propia contribuyen a aumentar o disminuir las pretensiones de acciones futuras en los niños y niñas, pudiendo implicar que los infantes comiencen a formar paulatinamente un juicio sobre sí mismos, que puede tener repercusiones en todo el desarrollo (Piaget, 1991).

En síntesis, los niños se estarían reconociendo, al menos como seres diferentes, lo que se sustenta en la identificación de características personales, ya sean físicas o psicológicas, y de intereses, los cuales se organizan en estructuras de conjunto que

permiten su clasificación y a partir de los cuales son incorporados como aspectos del sí mismo. Resultan llamativas las escasas referencias a la afectividad en lo que respecta al sí mismo, sin haber mayores alusiones a la identificación, diferenciación ni expresión de emociones ni a valores. En este sentido, se puede apreciar que el componente afectivo está puesto en características propias que implican indirectamente una emoción.

5.1.2 Integración del sí mismo

Constituye una tarea de acomodación de las experiencias que se han dado en la historia vital. Implica la integración del pasado, presente y futuro y la integración familiar, educacional y social, lo que da un sentido de continuidad al sí mismo (Sepúlveda, 2013).

En primer lugar, dentro de los principales elementos de integración del sí mismo que los niños y niñas mencionan, se encuentran las experiencias vitales significativas; siendo la separación de los padres la más relevante. Esto se puede apreciar en el énfasis que ponen los niños/as en este acontecimiento, que es descrito con detalle y como un evento generador de cambios, produciendo quiebres en su historia vital. Esto queda de manifiesto al ser el único hito relatado en que se aprecia un impacto emocional, siendo la tristeza la emoción experimentada fundamentalmente. En sus narrativas destacan además los cambios experimentados en su configuración familiar, a los que manifiestan estar ya acostumbrados.

Al detenernos un poco más en lo narrado por los participantes, llama la atención el “acostumbrarse” a la situación. Esto nos parece relevante, pues podría estar dando cuenta del evento de separación como un acontecimiento generador de desequilibrio; los cuales se producen a partir de las dificultades de ajuste entre el sujeto y los objetos, o de coordinación entre los subsistemas y entre la diferenciación y la integración, debiéndose en parte a la lentitud de la estructuración lógica del pensamiento y los obstáculos con los que se encuentra (Sepúlveda, 2013). Un desequilibrio por tanto se produce cuando algo al margen de nosotros o en nosotros mismos, ya sea en nuestro organismo físico o mental, se ha modificado (Piaget, 1991), lo cual siempre se manifiesta en una necesidad.

Lo anterior se torna relevante al considerar que todo acto, exterior o interior, siempre es impulsado por una necesidad, por lo que la tendencia es tratar de reajustar la conducta en función del cambio experimentado (Piaget, 1991), es decir, a reequilibrarse. En este sentido, el desequilibrio es el responsable de la posibilidad de lograr una reequilibración maximizadora, la que implica una mejora en relación a la adaptación al sistema

(Sepúlveda, 2013). Esto explicaría por qué algunos participantes describen relaciones más satisfactorias con sus padres posterior a la separación y una vez que el tiempo ha transcurrido, logrando una comprensión del problema, incorporando una causalidad basada en la asimilación, coordinando diversas acciones y puntos de vista en torno al mismo e integrando cada uno de los hechos involucrados (Piaget e Inhelder, 1997); es decir, generando un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Finalmente y en lo que respecta al estadio de las operaciones concretas, es necesario mencionar que se espera que el pensamiento de los niños y niñas sea capaz de incorporar y asimilar cambios, sin perder la noción de continuidad (Piaget e Inhelder, 1997), lo que podría dar cuenta del modo en que los participantes se refieren a la separación de los padres, integrando los cambios ocurridos, pero manteniendo la noción de continuidad familiar luego del suceso.

Como un segundo elemento ligado a la integración del sí mismo, surge la percepción del tiempo, la cual es referida a partir de los 8 años. En lo que a ésta se refiere, se puede apreciar una evolución en la noción de temporalidad en el relato de los niños/as, ya que a los 8 años la referencia que se hace al paso del tiempo está puesta en el futuro, en una relación presente-futuro. Por otra parte los niños mayores no sólo logran establecer una relación presente-futuro, sino también presente-pasado, pudiendo además describir el paso del tiempo en otras medidas, como horas y minutos. Esto último queda de manifiesto en las narraciones de eventos significativos, en que puede apreciarse que los niños/as tienden a ordenar los acontecimientos cronológicamente, mencionando el año de ocurrencia, los años transcurridos o la edad que tenían en ese entonces, por lo que de base existirían estructuras de conjunto como la seriación.

Es necesario destacar lo llamativo que se torna la relación pasado-presente-futuro en las narrativas de los participantes, pues a partir de lo planteado por Piaget e Inhelder (1997), la concepción del tiempo se basa en tres clases de operaciones: primero, en una seriación de los acontecimientos basada en orden de sucesión temporal, desde donde se comprende el uso de nociones de antes, durante y después, equivalentes a pasado, presente y futuro. Posteriormente, se incorpora el ajuste de los intervalos entre los acontecimientos, como en el caso del niño de 11 años, quien estructura su realidad de acuerdo a la parcelación de su rutina diaria en diversos horarios y momentos. Finalmente el tiempo adquiere su métrica tradicional (Piaget e Inhelder, 1997).

A partir de lo ya dicho, impresiona que el niño de 8 años logre establecer una relación presente-futuro y no una pasado-presente. Esto se vincula a lo planteado por Piaget respecto a la identidad de cuerpos en crecimiento, en que ya a los 4 o 5 años se acepta la identidad del cuerpo propio, siendo inicialmente al ser representado en el presente o pasado y posteriormente al ser representado en el futuro (Piaget, Sinclair y Bang, 1971). En este sentido, se esperaría que los niños/as al estar narrando acontecimientos de sus vidas, siguiesen el orden propuesto, remitiendo con mayor facilidad a la relación entre el pasado y presente, pues es la representación del cuerpo que primero surge, y dando cuenta posteriormente de la relación entre presente y futuro.

Lo anterior se encuentra mantenido en todos los niños salvo en el de 8 años; no obstante, cabe precisar que el hecho de que no nombre aspectos pasados, no implica que no pueda relacionarlos entre sí o con el presente, ni tampoco que no logre atribuir que la persona que realizó dichas acciones es él, sino que más bien no los incluyó en su narración.

Un tercer aspecto relacionado a la integración del sí mismo, tiene que ver con nociones de continuidad y permanencia. Éstas son únicamente referidas por el sexo femenino, mencionándose como elementos estables la pertenencia a una institución escolar y el ser siempre feliz. Respecto a esta última, el que siempre se presente una emoción particular da, por una parte, una connotación de característica personal a una emoción que podría ser exclusiva a momentos determinados y, por otra, entrega elementos de continuidad del sí mismo, pues esta característica se vuelve estable en el tiempo. El uso del adverbio de tiempo *siempre* implica que ésta se presenta en todo momento, por lo que estuvo presente en el pasado, lo está en el presente y seguirá estando en el futuro.

Por otra parte y ligado a lo anterior, las referencias que los niños hacen del futuro son en términos de pensarse a sí mismos en este tiempo venidero, ya sea a través de los trabajos que les gustaría realizar o de lo que quisiesen para ellos cuando sean mayores. En este sentido, la continuidad y permanencia también se encontrarían presentes en la narración de acontecimientos futuros, generando una proyección en el tiempo que implica una continuidad del sí mismo. Esto se explica a partir de los planteamientos de Piaget, Sinclair y Bang (1971) mencionados previamente, pues en esta etapa evolutiva ya debiese aceptarse la identidad del propio cuerpo tanto en el pasado, presente como futuro. Si los niños/as logran reconocer que sus cuerpos son los mismos a pesar del crecimiento y de las variaciones que ha sufrido hasta la actualidad, entonces el poder

realizar esta misma acción pero en miras del futuro conlleva también una noción de continuidad y de permanencia.

En base a los resultados anteriores, podemos apreciar que los niños/as entre 6 y 11 años tienden a dar cuenta de la permanencia y continuidad del sí mismo en relación al futuro, más que en la estabilidad de características propias y de los demás que se han presentado históricamente en sus vidas. Esto se evidencia en la baja frecuencia con que estas últimas son presentadas en sus relatos, donde la mayoría de las alusiones sobre la permanencia están puestas en la relación presente-futuro. Las nociones de continuidad y permanencia son fundamentales para la identidad personal, pues una de las finalidades de esta última es justamente potenciarlas a los objetos circundantes del medio y al propio cuerpo, incluyendo al sí mismo (Piaget, Sinclair y Bang, 1971); generándose, pues, una necesidad de considerar la perspectiva histórica y de ir al encuentro de una identidad que “dándose en el presente, integre el pasado y el futuro anticipado” (Sepúlveda, 2013, p.101).

En síntesis, la integración del sí mismo, a nivel conceptual, estaría basada en la tarea de acomodar experiencias que se han dado en la historia vital. Si bien este aspecto es observable en los relatos de los participantes en tanto refieren eventos vitales significativos, podemos apreciar que cobran especial relevancia la continuidad y permanencia en la integración del sí mismo, pues a partir de los elementos expuestos, los niños/as estarían integrando el pasado, presente y futuro a través de ciertas características puntuales que se han mantenido estables en el tiempo y de otras que se proyectan en el futuro, otorgando coherencia al sí mismo.

La afectividad, en lo que respecta a esta dimensión, está ligada a la reacción emocional que hitos vitales significativos han generado en los participantes.

5.1.3 Integración con otros

La construcción de la identidad personal implica la tarea de reconocernos y ser reconocidos como personas únicas y diferentes, pero principalmente, el integrarnos con otros como parte de una comunidad de personas, “pudiendo construir nuestra identidad en el marco de un nosotros” (Sepúlveda, 2013, p. 94). En este sentido, surge como relevante presentar aquellos vínculos que los niños y niñas refieren en sus autobiografías y el rol que estos cumplen en la construcción de la identidad personal.

Dentro de las relaciones que los participantes establecen con figuras significativas, surgen como preponderantes aquellas que se entablan con miembros de la familia, ya sea nuclear o extensa.

En el caso de las relaciones con padres, éstas son valoradas como satisfactorias, sin mencionar dificultades particulares ni conflictos permanentes. Esta situación es especialmente significativa al considerar que, en su mayoría, los padres se nombran en referencia a un hito significativo en la historia vital, como es la separación de estos. En este sentido, el quiebre en la pareja sólo es descrito en tanto se transforma en una dificultad temporal en la relación con los padres, la que posteriormente y al ser superada, conlleva satisfacción en el vínculo.

Los hermanos también son mencionados como figuras importantes en las relaciones que se establecen, particularmente en las niñas, pudiéndose apreciar que en la medida en que se avanza en la edad de la muestra, se asigna una mayor importancia a las relaciones fraternas, llegando a valorarlas de manera positiva a la edad de 11 años.

Finalmente, dentro de las relaciones que los niños y las niñas establecen con sus familiares, la familia extensa también tiene lugar importante que se evidencia en sus relatos. Éstas son caracterizadas como satisfactorias y generalmente están enmarcadas en un contexto de reunión familiar, los cuales tendrían una ocurrencia periódica. Dentro de las figuras que más sobresalen, se encuentran abuelos y primos.

Es necesario destacar que, si bien los vínculos familiares son significativos dentro de las relaciones que los participantes establecen con quienes les rodean, las descripciones que se hacen de ellos tienden a ser escuetas, sin mayores detalles de la relación en sí ni en la importancia que podrían estar teniendo en sus vidas y, más que aludirse a “la familia” como una institución valiosa, se enfatiza en ciertas figuras que podrían ser más cercanas o más apreciadas por niños y niñas.

La importancia de los padres (o de quienes cumplen ese rol) para el desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral de los niños y niñas es indiscutible. Piaget menciona que las relaciones entre los niños y los adultos constituyen fuentes de transmisión educativa y lingüística, aportaciones culturales desde el punto de vista cognoscitivo y fuente de sentimientos específicos (Piaget e Inhelder, 1997). En el caso de la relación con figuras parentales, se espera que en la etapa preoperacional los niños puedan engendrar sentimientos morales específicos de obligación de conciencia; esto producto del respeto generado en esta relación, marcado por la desigualdad, en tanto los padres se transforman en figuras de autoridad que dan órdenes y consignas, lo que permite el

surgimiento del sentimiento de deber en los niños y niñas (Piaget, 1991). Lo anterior cobra especial relevancia en la etapa de las operaciones concretas, ya que para que puedan emerger afectos y sentimientos morales más complejos, como el respeto mutuo y la moral autónoma, es necesario que las formas previas hayan sido alcanzadas, lo cual es difícil de pensar si los padres o quienes cumplen ese rol, no hubiesen sido parte activa de ese proceso.

La escasa presencia de las figuras paternas en los relatos autobiográficos generan, indudablemente, cuestionamientos sobre el rol que en la actualidad los padres estarían cumpliendo en la construcción de identidad de sus hijos o en sus vidas, pues en general los participantes no detallaron en la relación establecida con estos, ya sea mediante actividades que se realizan en conjunto, como a través de sentimientos ligados a la relación. Si pensamos en la consigna entregada a los participantes, se esperaría que los padres efectivamente apareciesen como figuras relevantes y significativas en sus relatos de vida, especialmente en los niños menores, pues es esperable que a medida en que se avanza hacia la pubertad y adolescencia, aparezcan otras figuras significativas, como las amistades. En base a lo anterior y dado que no es un objetivo del presente estudio el caracterizar las relaciones familiares, sólo es posible especular respecto a una explicación de este fenómeno; para ello sería necesario considerar la importancia de los tiempos que los padres están dedicando a sus hijos, pues en la medida en que estos realizan actividades predominantemente fuera del hogar, estos tiempos claramente se ven afectados en tanto son más acotados; no obstante, la verdadera dificultad podría relacionarse con lo ocurrido cuando dicho tiempo está disponible y las actividades realizadas entre padres e hijos no se vuelven significativas para estos últimos.

Por otra parte, puede apreciarse que las relaciones que las niñas están estableciendo con sus hermanos sí se constituyen como significativas, en tanto son mencionadas como figuras cercanas, con quienes se realizan diversas actividades en conjunto y comparten un espacio físico, tiempos e intereses en común. Creemos que estos aspectos podrían estar influyendo en esa cercanía con los hermanos de la que algunas niñas dan cuenta, pero que también el compartir un rol familiar en común permitiría que se genere esta alianza referida de manera implícita por las participantes.

A partir de lo ya mencionado, es necesario cuestionarse sobre el impacto que las relaciones familiares están teniendo en la vida de los niños/as y también en sus construcciones de identidad. ¿Con quiénes se están vinculando? ¿Qué actividades están realizando las familias? ¿Qué otras figuras podrían estar siendo significativas en

las vidas de los niños/as? Al centrarnos en esta última interrogante, las personas externas que no comparten vínculo sanguíneo y que son mencionadas en sus relatos como importantes son los pares, especialmente las amistades.

A partir de las descripciones que los niños/as realizan de sus amigos/as, se puede visualizar como elemento transversal en la amistad el compartir la realización de actividades. Es así como en edades más tempranas, el énfasis está puesto en las acciones que se llevan a cabo en conjunto, mientras que en los niños mayores, se hace hincapié en la compañía que las amistades significan, más que en la actividad que se realiza. Esto puede explicarse desde el surgimiento del respeto mutuo en los niños mayores, pues éste existe cuando dos individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar las acciones particulares que el otro realiza (Piaget, 1991). De este modo, un individuo puede sentir que otro es superior a él en cierto aspecto pero también puede haber reciprocidad en otro distinto, por lo que siempre se llegará a una valoración mutua global (Piaget, 1991). Es justamente esta valoración la que sentará una base para que exista respeto mutuo en esa relación de amistad.

En contraparte, en los niños más pequeños estaría presente el respeto unilateral, al no considerarse a la persona sino la actividad de manera preponderante. Además, podría plantearse que es probable que las amistades que estos niños entablan estén bajo la forma de simpatías, las cuales existen cuando los otros responden a los intereses del sujeto y lo valoran (Piaget, 1991). En este sentido, la amistad estaría basada en hacer las mismas cosas, tener los mismos gustos, etcétera.

Dentro de los otros como figuras relevantes, son mencionados de manera secundaria los compañeros de cursos, particularmente en la narración de la niña de 8 años. Ésta describe a sus pares como figuras distantes, con quienes se siente más vulnerable y quienes aprueban o desaprueban las acciones que realiza, por lo que el grado de rechazo puede aumentar en relación al que se podría dar en otros vínculos con pares, como es el caso de las amistades. También en el caso particular de esta niña, los pares son mencionados en tanto se busca adaptarse a ellos, de modo de mejorar la relación insatisfactoria que se ha establecido. En este sentido, la adaptación de los individuos se logra en la medida en que la persona construye una identidad que está inmersa en un mundo con características sociales (Sepúlveda, 2013).

Impresiona a partir de lo señalado que los compañeros de curso no aparezcan en otros relatos autobiográficos, pues podría pensarse que uno de los factores que facilitan el surgimiento de la amistad entre los niños, o al menos la relación entre pares, es la

cercanía temporo-espacial que el estar en el mismo curso implica, o que el ser parte de un curso determinado podría generar sentimientos de pertenencia que son compartidos, lo cual no es referido por los niños/as de la muestra. Al adentrarnos justamente en estos sentimientos ligados a la institución escolar como otro significativo, se puede apreciar que en sus relatos, los niños/as aluden principalmente al asistir al colegio, sin profundizar en el curso al que pertenecen ni a las características de éste, ni tampoco en elementos del colegio en particular, como el espacio físico, aspectos académicos o la comunidad educativa. A esto se suma que los niños/as no describen actividades desarrolladas en este contexto ni al tiempo que transcurren en él, siendo sólo un niño quien menciona el jugar en el colegio. De esta manera, el pertenecer al colegio no pasar por el “ser parte de”, sino que es sinónimo de asistir a una institución escolar determinada y es mencionado en tanto es parte de la cotidianeidad, de la rutina y de las actividades que realizan con periodicidad, pero no hay una identificación real con el colegio, con los valores que éste promulga o, incluso con las personas que componen la comunidad educativa. En este sentido, sólo son mencionados en los relatos los amigos que los participantes tienen en el colegio, teniendo una nula participación figuras que son frecuentes en sus vidas, como son los docentes. De esta manera, puede pensarse que la importancia de la institución escolar en la vida de los niños/as sería el permitir la cercanía física y emocional con las amistades que en ese contexto se han generado, transformándose en un lugar que únicamente facilita el estrechar lazos con otros niños/a.

Finalmente, las niñas hacen mención a una forma de vinculación diferente a las ya mencionadas, la cual está dada por la relación que establecen con sus mascotas, describiendo las actividades que realizan en conjunto y el tiempo que han estado presentes en sus vidas.

A partir de todo lo ya mencionado, la relevancia de que los niños se relacionen con otros se vuelve indiscutible, pues a partir de la interacción gradual con el universo interindividual y/o social se genera la descentración, necesaria para la objetivación de la realidad y la aceptación de otros puntos de vista, así como también para la integración con los otros y las relaciones de cooperación con el mundo (Sepúlveda, 2013). Es así como la integración social requiere del paso de lo egocéntrico a lo colectivo, lo cual implica el reconocimiento de los otros y la inmersión del yo en el mundo, y ser parte de éste a través de relaciones de cooperación que permitan el equilibrio entre las acciones del individuo y de los otros (Sepúlveda, 2013).

En síntesis, las relaciones que los niños están estableciendo con los otros son mencionadas de manera superficial, sin existir una profundización respecto a esos lazos ni tampoco una descripción más detallada al respecto. En este sentido, los niños y niñas sólo mencionan el vínculo con familiares o con otras personas externas, pudiendo advertirse que sólo se produciría una integración más significativa con las amistades. En esta línea, podría pensarse que los hermanos que han sido mencionados como significativos, son descritos en términos similares a los que los amigos son caracterizados, por lo que la alusión a relaciones fraternas referidas no implican únicamente un componente familiar, sino que también un lazo de amistad implícito. Finalmente, resulta llamativo que aún en estos casos, las descripciones de estos vínculos tampoco incluyen la esfera emocional, sino que apuntan más bien a las actividades que se realizan con los otros, siendo estas sólo referidas por los niños mayores, quienes ya debiesen haber incorporado elementos afectivos en la integración social, al estar prontos a adquirir logros propios del siguiente estadio del desarrollo, habiendo consolidado esta etapa.

5.1.4 Identidad Personal

A partir de lo ya expuesto, se puede concluir que los niños y niñas participantes están construyendo su identidad personal a partir de características propias, ya sean físicas o psicológicas, así como a través de las actividades que realizan, siendo especialmente relevante aquellos intereses que desarrollan a partir de estas acciones, los cuales son incorporados como características distintivas de sí mismos. Respecto a la integración pasado, presente y futuro, los participantes de esta investigación dan permanencia y continuidad al sí mismo principalmente a través de la proyección a futuro, la que responde a deseos y anhelos que se dan en el presente y que por tanto, refieren directamente a quiénes son en el presente y en cómo se visualizan en tiempos venideros, otorgando coherencia al sí mismo.

Finalmente, las principales relaciones interpersonales que los niños y niñas mencionan son aquellas que se presentan de manera horizontal, destacando las amistades y las relaciones fraternas. En este sentido, las alusiones a figuras de autoridad, como los padres, son escasas, siendo nulas en el caso de profesores.

Al caracterizar la identidad personal por edades, podemos apreciar que a los 6 y 7 años, los y las participantes se centran en la descripción de acciones, las que no sólo repercuten en que se definan a sí mismos a partir de las actividades que realizan, sino que también en la forma en que son caracterizados los vínculos que establecen con las

figuras significativas. En este sentido, el énfasis está puesto en las acciones que se realizan en conjunto, por lo que las descripciones tienden a ser escuetas.

Cabe destacar que los intereses que en este rango etario se mencionan están constituidos también a través del gusto por la realización de actividades en concreto.

Respecto a los 8 y 9 años, las descripciones realizadas incluyen más detalles que en el rango anterior y siguen manteniendo como un elemento común la importancia de los intereses.

En estas edades surge como preponderante la mención de elementos ligados al contexto escolar, a partir del cual se desprenden características personales, intereses y relaciones interpersonales. En este sentido, podemos apreciar que los niños/as de este rango visualizan características psicológicas propias que han surgido a partir de la escolarización (como el ser bueno en algún ramo en particular, el ser inteligente o el compartir con compañeros), tienen gustos que se desprenden del contexto educacional (como el gusto por determinadas asignaturas, juegos en el recreo, etc.) y mencionan como significativas relaciones que se han establecido en este contexto, como es el caso de las amistades.

Finalmente, a los 10 y 11 años de edad, los y las participantes otorgan un énfasis mayor a los intereses, los que terminan por reemplazar la mención de características personales y son referidos como características propias.

En este rango surge como preponderante, además, la relevancia que se le otorga a las relaciones interpersonales, tanto familiares como con pares, las cuales son centrales dentro de los relatos, enfatizándose en los vínculos propiamente tal y en la importancia que estos tienen dentro de sus vidas.

Cabe destacar que las descripciones tienen a ser muy detalladas y los relatos son presentados de manera coherente, relacionándose los diferentes elementos que son señalados.

Al caracterizar la identidad personal por sexo, podemos apreciar que en el caso de las niñas se integra las dimensiones de la unidad del sí mismo y la integración con otros en todas las edades, mientras que la integración de sí mismo se presenta en los relatos desde los 7 años.

En general, las relaciones que las niñas realizan son más detalladas, tanto en lo que respecta a sí mismas como a los demás. En este sentido, muestran un campo de intereses mucho más amplio, mencionan características personales mucho más

variadas e integran en sus relatos mayor cantidad de figuras significativas (padres, hermanos, abuela, primo, familia, amigos y pares).

Cabe destacar como elemento distintivo que las niñas de 6 y 7 años describen relaciones interpersonales unilaterales, en que prima el bienestar propio y los vínculos mencionados son en relación a la satisfacción de intereses propios, lo cual no es aludido por los niños de ese rango etario.

Finalmente, podemos apreciar que en el caso de los niños la dimensión de la unidad del sí mismo se presenta en todas las edades, mientras que la integración del sí mismo se integra en los relatos desde los 10 años y la integración con otros desde los 9 años.

Las descripciones que los niños realizan tienden a ser más concretas y en general mencionan elementos más que explicarlos. En este sentido, dan énfasis a aspectos como el nombre, la edad, las actividades que realizan de manera cotidiana y los intereses; es a partir de estos últimos que se desprende la forma en que se proyectan en el futuro, especialmente en el área vocacional, ligándose íntimamente sus gustos con lo que les gustaría ser “cuando grandes”. Además, estos intereses también se relacionan con los contextos en que desenvuelven, mencionándose el colegio únicamente en tanto desarrollan sus gustos en ese lugar.

Respecto a las relaciones interpersonales, priman los vínculos establecidos con padres, familia extensa y amigos, los cuales son principalmente mencionados, sin entregarse detalles al respecto.

Es así como finalmente podemos mencionar que las diferencias que se dan entre niños y niñas tienen que ver principalmente con que los primeros se centran en actividades que son de su agrado y en intereses propios, privilegiándose el reconocimiento propio como únicos y diferentes, mientras que en el caso de las niñas existiría una mayor integración de los demás, tanto en lo que respecta al reconocimiento de otros como en el reconocimiento de sí a partir de la interacción con los otros.

5.2. Aportes, Limitaciones y Proyecciones

5.2.1 Aportes

En términos generales, esta memoria constituye un aporte para la psicología clínica infanto-juvenil, tanto a nivel nacional como internacional. Específicamente contribuye a la investigación en identidad, pues en la actualidad no existen estudios que consideren los factores evolutivos en la construcción de la identidad en niños/as. Para nuestra realidad nacional, significa un aporte el poder caracterizar la identidad personal de niños/as en edad escolar e identificar los elementos propios del desarrollo psicológico de la infancia de niños/as de nuestro país. Por otra parte, entrega elementos teóricos que enriquecen y a su vez retroalimentan el cuerpo teórico de la perspectiva Constructivista Evolutiva, sobre la cual se basa este estudio.

Además, considerando que para describir la identidad personal se solicitó a los niños/as que contasen sobre ellos y sus vidas, la memoria proporciona información directa de los significados que ellos tienen sobre sí mismos y su entorno y permite conocer los elementos que estarían incorporando como propios y mediante los cuales se estarían identificando, lo que ampliaría la noción y comprensión de la etapa de la infancia, no sólo en lo referente de la identidad, sino que en integración con aspectos cognitivos, sociales y afectivos.

Otro de los aportes de la caracterización de la identidad personal en la infancia chilena es que permite que ésta pueda ser visualizada como un aspecto central del desarrollo y que da cuenta de otros aspectos del mismo, en tanto está ligada al resto de estructuras psicológicas de los individuos. Ello tiene grandes alcances terapéuticos y clínicos, ya que permite acceder a un conocimiento más directo y cercano de los aspectos que serían esperables de encontrar en niños/as chilenos. Esto a su vez aporta en la noción de logro evolutivo de la identidad para esta población, así como de los aspectos que se alejan de éste.

En lo que respecta a aportes prácticos particularmente, la memoria tiene alcances de diversa índole, como por ejemplo, a nivel pedagógico. En este contexto, los resultados encontrados sirven para plantearse o replantearse el rol que cumplen entidades como el colegio o la comunidad educativa en el desarrollo de la identidad de los niños/as, lo cual no fue mayormente descrito en nuestra muestra; esto es contrario a concepciones previas sobre el colegio, en que se supone que al ser una entidad formadora y educadora, debiese constituirse en un aspecto muy relevante en la vida y desarrollo de los niños y niñas. Es desde esta perspectiva que vale la pena revisar los constructos

encontrados y a partir de los mismos elaborar instancias que, por ejemplo, resignifiquen a la institución escolar dentro del desarrollo de la identidad, buscando que sea favorecida y potenciada en este contexto; ello mediante la mejora y el fortalecimiento de áreas ligadas a intereses, los que pueden ser desarrollados a través de la incorporación de talleres que amplíen al abanico de actividades posibles de realizar al interior de la institución; y aspectos relacionados con la socialización, en especial las relaciones con compañeros y amigos, ya que de acuerdo a los relatos de los niños son las más significativas, y que forman parte importante de la identificación de sí mismos que los niños/as están articulando.

Otro aporte práctico apunta a dar cuenta de nociones que permitan fortalecer la relación terapéutica, como lo es el conocer las significaciones que los niños y niñas están atribuyendo a sus vínculos, cómo perciben a los otros y a sí mismos, cuáles son los elementos que suscitan mayor interés y generan mayores identificaciones, etc., lo cual puede contribuir en la generación de alianza terapéutica o en la fluidez de la relación y, a su vez, en intervenciones y actividades más cercanas a los gustos de los infantes. Además, en el área clínica podría también contribuir en la psicoeducación a los padres en esta temática.

Finalmente, si bien esta memoria es sólo una primera aproximación a la identidad personal en niños/as y sus datos no son generalizables, creemos que puede aportar en políticas públicas, específicamente en ámbitos como la educación y la salud, en que los hallazgos contribuyan en la promulgación y mantenimiento de una identidad más integrada, promoviendo o generando instancias de desarrollo para niños y niñas. Mientras en colegios podría permitirse y potenciarse el desarrollo de intereses y el fortalecimiento de relaciones con pares, en el área de la salud podrían integrarse las nociones sobre las características, por ejemplo, del pensamiento de los niños/as, a la hora de potenciar el desarrollo integral de estos.

5.2.2 Limitaciones

Como primera limitación, es necesario mencionar que para el desarrollo del presente estudio sólo se consideraron los datos obtenidos a partir de la aplicación de un único instrumento, correspondiente a las narrativas autobiográficas escritas. Si bien éstas contribuyeron en el aporte de valiosa y variada información respecto a la identidad personal de los participantes, sólo dan cuenta de los elementos descritos y escritos por estos, pudiendo dejar fuera datos relevantes que los niños/as no hayan querido mencionar. Además el uso de narrativas escritas no abarca todo el espectro necesario para la comprensión de una persona, dejando fuera, por ejemplo, aspectos no

descriptibles mediante la narración, sin contar con el hecho de que el relato siempre está ligado a su narrador y a su contexto de producción, hechos que sin lugar a dudas la caracterizan, pudiéndose incurrir en variaciones y/u omisiones en la información.

En segundo lugar, el que la muestra haya sido obtenida por conveniencia y accesibilidad, genera una limitación, pues ésta no puede ser considerada totalmente representativa ni generalizable al resto de la población, quedando ligada a diversas características de las que no puede desprenderse, como por ejemplo, las que aluden al nivel socioeconómico, nivel educacional, nivel sociocultural, etc. En base a este elemento, puede también considerarse como limitación el reducido número de participantes de la investigación, existiendo sólo dos para cada edad, lo cual afecta la representatividad de la muestra y las posibilidades de generalización de resultados.

Ligado a lo anterior, se presenta como limitación la transversalidad del estudio, en tanto éste fue desarrollado en un periodo determinado de tiempo, en un sólo momento de aplicación. Este aspecto no permitiría ampliar o reflejar el proceso de construcción de la identidad personal, sólo pudiendo reportar las características de ésta en un momento determinado; es aquí donde cobra relevancia el hecho de haber trabajado con un rango de edad, ya que si bien no nos permite observar el proceso del desarrollo en cada niño/a, nos permite visualizar y comparar diversas características a través de las edades, describiendo e hipotetizando la relación de cada una de éstas con la edad en que se presentan.

Finalmente, el contexto de aplicación del instrumento implicó ciertas limitaciones, ya que las condiciones de aplicación de las narrativas autobiográficas no fueron las óptimas. En este sentido, la aplicación se llevó a cabo en horario de clases, por lo que los tiempos fueron dados por la institución, así como los lugares en los que ésta se llevó a cabo. De esta manera, muchas veces los participantes escribían las autobiografías de modo apresurado pues posteriormente tenían evaluación o estaban en una clase que era de su interés, por lo que los tiempos de aplicación se vieron afectados. Estos percances habrían alterado la aplicación del instrumento, la que a nuestro parecer debió ser más estandarizada para todos los niños, no limitada ni interrumpida por los horarios escolares y las actividades curriculares.

5.2.3 Proyecciones

En relación a futuros estudios, destaca el continuar investigando acerca del desarrollo de la identidad en niños/as; pues si bien esta memoria aporta con información descriptiva sobre la identidad en esta etapa y sus principales características, se hace

necesario ampliar el espectro e incluir mayor número de población a la muestra, a fin de que se enriquezcan las descripciones y caracterizaciones de los elementos referidos por los niños/as. En esta misma línea nos parece interesante abordar también otros niveles socioeconómicos y socioculturales y poder contrastarlos, de modo de evidenciar el rol que estas variables están cumpliendo en el desarrollo de la identidad; estos elementos podrían permitir una mayor representatividad de la muestra y, por tanto, podría abordarse de modo más amplio la formación y desarrollo de la identidad en la etapa de la niñez.

Ligado a lo anterior, también nos parece relevante profundizar en la incidencia del nivel educacional de los padres en la relación que establecen con los niños y en el desarrollo de la identidad, ello a partir de la acotada mención del contexto familiar y de los padres en las autobiografías. A partir de esto se podría pensar que padres con un mayor grado educacional no sólo privilegiarán la crianza, sino que también otros ámbitos de desarrollo personal y profesional, lo que podría repercutir en que los tiempos con los hijos sean más acotados y en que existan otras priorizaciones. Además, podría hipotetizarse que el desarrollo en ambientes intelectualizados influiría en que los niños valoren características ligadas a lo intelectual por sobre otras. No obstante lo ya mencionado, la única forma de poder comprender el fenómeno escrito es a través de la realización de estudios que puedan responder estos cuestionamientos.

Finalmente también consideramos relevante la realización de estudios acerca del rol que estarían cumpliendo en la actualidad las instituciones educativas en el desarrollo de la identidad personal de los niños/as, en que pueda conocerse si están potenciando o no este desarrollo, si entregan herramientas, o los motivos por los que están siendo o no integradas en la identidad de los niños. Esto en consideración de que en las narrativas autobiográficas de esta investigación se menciona escasamente el contexto educativo, lo que es llamativo al considerar que, tanto desde la teoría como desde el sentido común, se esperaría que la escuela se constituya en uno de los pilares fundamentales en el proceso de socialización de los niños/as, al ser no sólo fuente de conocimientos sino también asidero de interacciones sociales.

6) Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Abarzúa, M. (2013). "Debo tener esquizofrenia tal vez": experiencia subjetiva y construcción autobiográfica en un adolescente con primer episodio de esquizofrenia. *Revista de Psicología*, 22(2), 75-86.
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: Principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- Berzonsky, M. (2003). The Structure of Identity: Commentary on Jane Kroger's View of Identity Status Transition. *Identity: an international journal of theory and research*, 3(3), 231-245.
- Bruner, J. y Hesse, H. (1990). *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1991a). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991b). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Capella, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 117-128.
- Carretero, M. y Martín, E. (1999). Las operaciones concretas. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. *Psicología evolutiva - Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme, SAE.
- Erikson, E. (1994). *Identity, youth and crisis*. New York: WW Norton & Company Inc.
- Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, L. (1999). Configuración histórica del concepto de autoimagen. *Revista de Historia de la Psicología*, 20(3-4), 405-414.

- García, V. (2015). La creación del sí mismo: verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 195-218.
- González, N. (2011). *Psicopatología evolutiva desde la perspectiva Constructivista Piagetiana, en adolescentes de 14 y 15 años*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infante – Juvenil. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Hernández, B. y Capella, C. (2014). Identidad personal y compromiso deportivo en adolescentes nadadoras de nivel competitivo. *Revista de Psicología*, 23(1), 71-83
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5° Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving self*. Harvard University Press, USA.
- Knoetze, J. & Stroud, S. (2012). The Psychological-Bildungsroman: exploring narrative identity, audience effect and genre in autobiographies of trainee-psychologists. *South African Journal of Psychology*, 42(3), 358-367.
- La Rosa, J. y Díaz, R. (1991). Evaluación del Autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(001), 15-33.
- Macurán, G. (2003). *Efectividad de la psicoterapia cognitiva constructivista evolutiva en el desarrollo de la organización del sí mismo en niños*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica, Mención Infante-Juvenil. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Martel, P. (2012). La Narrativa Autobiográfica. En G. Sepúlveda, C. Alcaíno y G. García (Eds.), *Psicoterapia Evolutiva Constructivista en niños y adolescentes. Métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos* (pp. 197-208). Santiago: Andros Impresores.
- Mayo, J. (2001). Life analysis: using life-story narratives in teaching life-span Developmental Psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 25-41.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (1999). *Psicología evolutiva - Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550.
- Piaget, J., Sinclair, H. y Bang, V. (1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética* (5° ed). Buenos Aires: Emecé Editores S.A.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (1° ed.). Barcelona: Labor.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14° ed.). Madrid: Morata

- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Piaget, J. (2004). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ramírez, C. y Salas, I. (2013). *Construcción de Identidad en Adolescentes con Intento de Suicidio*. Memoria para optar al Título de Psicóloga, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rojas, C., Zegers, B. y Föster, C. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Med Chile*, 137, 781-800.
- Rosen, H. (1996). Meaning-making narratives: foundations for constructivist and social constructionist psychoterapies. En: Rosen, H. & Kuehlwein, K. (eds). *Constructing Realities: Meaning making perspectives for psychotherapists* (pp.3-51). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon: Revista del Departamento de Filosofía y Teología, Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 11(1), 23-34.
- Sepúlveda, G. (1996). Identidad personal en la edad juvenil. Consideraciones en relación a la Filosofía Política de Hannah Arendt. *Boletín Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 7(1), 18-30.
- Sepúlveda, G. (2001). *Autonomía moral y solidaridad: Complementación de las metas del desarrollo de las Teorías Cognitivo-evolutivas desde Habermas y Apel, Ricoeur y Arendt*. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía con mención en ética, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, G. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 27-35.
- Sepúlveda, G. (2004). *Psicoterapia Evolutiva en Adolescentes con Conductas Suicidas*. Simposio Conducta Suicida en el Adolescente: Continuidades entre Infancia, Adolescencia y Adulthood, XXII Congreso Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia.
- Sepúlveda, G. (2006). Desarrollo psicológico en la edad juvenil: Construcción de la identidad personal hacia la autonomía. En: Valdivia, M. & Condeza, M.I. (eds). *Psiquiatría del Adolescente* (pp. 19-36). Santiago: Editorial Mediterráneo.

- Sepúlveda, G. (2008). Perspectiva constructivista evolutiva en psicología clínica infanto juvenil. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (eds.). *Cartografía de la Psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sepúlveda, G. y Capella, C. (2010). Desarrollo Psicológico del Escolar y sus trastornos: Lo evolutivo y lo psicopatológico en la edad escolar. En: Almonte, Montt, Correa (en prensa). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Santiago: Editorial Mediterráneo
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Mediterráneo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tappan, M. (1999). Authoring a Moral Self: a dialogical perspective. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 117-131.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tse, L. (1999). Finding a place to be: Ethic identity exploration of Asian Americans. *Adolescence*, 34(133), 121-138.
- Valenzuela, C. (2012). *Concepto Piagetano de identidad en el proceso de psicoterapia constructivista evolutiva en niños*. Tesis para optar a grado de Magister en Psicología Clínica, Mención Infanto-Juvenil. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, mención Psicología Clínica Infanto – Juvenil. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

7) Anexos

ANEXO N°1

CARTA DIRECTIVOS LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD PERSONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE 6 A 18 AÑOS

FUNDAMENTACIÓN

Esta investigación es realizada por el Programa de Investigación del Departamento “Juegos y Andamios: Constructivismo Evolutivo en Niños y Adolescentes”. Las psicólogas y docentes del Departamento de Psicología que participan de este programa son: Gabriela Sepúlveda, Claudia Capella, Jennifer Miranda, Myriam George, Paula Vergara, Nury González y Flor Quiroga (responsable de la investigación).

Tiene por objetivo comprender la construcción de identidad personal desde la visión de los propios niños, niñas y adolescentes mediante el análisis de sus narrativas, las que se obtendrán a través de autobiografías y entrevistas en profundidad. El estudio de la identidad personal es importante pues da cuenta de la construcción de un sentido de sí mismo y sus fragilidades en relación a sí mismo y con el ambiente. Es un eje central en la estructuración de la personalidad y se puede considerar como un marcador que da cuenta de movimientos evolutivos. Sus modificaciones podrían señalar cómo se desvía y estructura la relación con el mundo y los otros, lo que puede manifestarse en la presencia de psicopatología.

Los resultados de esta investigación generarían nuevos conocimientos sobre los aspectos evolutivos de la construcción de la identidad, constituyendo un valioso aporte en el campo de la Psicología Evolutiva y la Psicología Clínica Infanto-Juvenil de nuestro país. Además, los hallazgos de estudio podrían ser útiles para desarrollar futuras investigaciones relacionadas con dificultades en el proceso de construcción de la identidad personal y con el diseño de lineamientos para intervenciones preventivas y psicoterapéuticas.

METODOLOGÍA

Participantes

Se espera evaluar a 120 niños/as y adolescentes, entre 6 y 18 años, que cursen entre 1° Básico y 4° Medio en el Liceo Manuel de Salas. Los criterios de exclusión de la muestra son niños/as y adolescentes que presenten alguna discapacidad intelectual y/o algún trastorno psiquiátrico, que dificulte la elaboración de la narrativa personal.

Para poder realizar diferenciaciones según edad y género en la investigación, se seleccionará la muestra con la siguiente distribución de casos.

Edad	Hombres	Mujeres	Total
6-8 años	15	15	30
9-11 años	15	15	30
12-15 años	15	15	30
16-18 años	15	15	30
Total	60	60	120

Instrumentos

Cuestionario Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): es un cuestionario que permite la evaluación de problemas emocionales y conductuales en niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva de los padres. Es uno de los instrumentos de medición más utilizados en el campo de la salud mental infanto juvenil y fue validado en Chile en el año 2012. Permitirá complementar el análisis de las autobiografías, con la finalidad de identificar organizaciones psicopatológicas.

Ficha demográfica: se utilizará con el objetivo de caracterizar al niño/a o adolescente y su contexto familiar, a través de la recopilación de datos generales (Por ejemplo: fecha de nacimiento, nivel de escolaridad de los padres, entre otros). Esta ficha será respondida igualmente por los padres.

Autobiografías: permite conocer la percepción que poseen los niños/as y adolescentes respecto de sí mismos, su historia de vida y de las relaciones que establecen en diversos ámbitos, con el fin de indagar cómo se está organizando su identidad personal. La consigna es la siguiente: “Escribe una historia sobre ti y tu vida, pudiendo incluir aspectos tales como por ejemplo, una presentación personal en cuanto a quién eres, cuáles han sido los hechos o situaciones más importantes de tu vida, cómo imaginas tu futuro, entre otros”.

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los directivos del Liceo Experimental Manuel de Salas, se presentará la investigación a los padres, mediante carta informativa y/o en reunión de apoderados y se procederá a la firma del consentimiento informado. Junto con esto, se solicitará a los padres responder el Cuestionario SDQ y llenar una ficha demográfica. En los casos en que los padres hayan autorizado la participación de sus hijos, se procederá a explicarles la investigación a los niños/as y adolescentes y solicitar su asentimiento.

A los niños/as y adolescentes se les solicitará una autobiografía escrita, por parte del equipo de investigación, quienes explicarán la consigna. Esto se realizará en el establecimiento educacional de manera individual o en pequeños grupos. En términos éticos, se espera que la participación en la investigación tenga un beneficio para los/as participantes, y que ésta no implique un perjuicio. En el caso de haber desestabilización emocional, el equipo investigador está capacitado para contener a los participantes y se contactará con personal del establecimiento educacional para determinar las medidas pertinentes a tomar en cada caso.

Posterior a la autobiografía, se seleccionará al azar 24 niños/as y adolescentes a los cuales se les realizará una entrevista en profundidad y un dibujo de sí mismos, con el objetivo de profundizar aspectos de la identidad personal que no hayan sido clarificados en las autobiografías.

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa de investigación que permite rescatar la subjetividad de los participantes, al construir y reconstruir la experiencia personal por medio de unas preguntas orientadoras previamente elaboradas. En esta

investigación se elaborará un guión de entrevista con preguntas que permitan profundizar las distintas dimensiones de la identidad. Considerando las características evolutivas de la muestra, se utilizará un dibujo de sí mismo y se le solicitará que a partir de su dibujo genere una narrativa de sí mismo. La técnica del dibujo complementa la producción narrativa a la vez que favorece su producción.

RESPONSABLE

La investigación estará a cargo de Flor Quiroga Ortega, Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica Mención Infanto Juvenil y académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. El trabajo de campo estará a cargo de Jennifer Miranda, Psicóloga, Doctora en Psicología Clínica y de la Salud de la Universidad Autónoma de Barcelona, y la investigadora responsable.

RETRIBUCIÓN

Conscientes del esfuerzo que el apoyo a este estudio representará a la comunidad educativa del Liceo Manuel de Salas, ofrecemos realizar las siguientes acciones de retribución:

- Charlas y difusión acerca de los resultados de la investigación, a los diferentes estamentos de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, padres).
- Protocolos para profesores y padres de cómo fomentar el desarrollo de una identidad diferenciada e integrada y proyectos de vida centrados en identidades autónomas y solidarias, como una manera de prevenir diversos trastornos en la esfera de la salud mental, tales como trastornos de conducta, depresión, intento de suicidio, alcoholismo, abuso de drogas y sexualidad indiscriminada, entre otras.



ANEXO N° 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos”

El Programa de Investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, “Juegos y Andamios: Constructivismo Evolutivo en Niños y Adolescentes” está realizando una investigación cuyo objetivo es conocer cómo se ven a sí mismos y qué aspectos de sus vidas consideran importantes los niños/as y adolescentes entre 6 y 18 años.

La presente es una invitación para que su hijo/a participe en esta investigación en forma voluntaria, y en ella le entregaremos toda la información necesaria. Por lo tanto tiene el derecho a rechazar su participación. Si usted permite que su hijo/a participe de este estudio, él/ella tendrá el derecho a retirarse en cualquier momento de una parte o la totalidad del estudio si lo estima conveniente, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para él/ella.

En esta investigación participarán niños, niñas y adolescentes entre 6 y 18 años. Para conocer la percepción que tienen de sí mismos, su historia de vida y de las relaciones que establecen en diversos ámbitos, se les solicitará realizar una autobiografía, que dura alrededor de 20 minutos.

Del total de participantes, se seleccionará a 24 niños/as y adolescentes al azar, a quienes se les realizará una entrevista y un dibujo de sí mismo, de 30 minutos de duración aproximadamente. En dicha entrevista se realizarán preguntas previamente elaboradas que apuntan a profundizar las diferentes dimensiones de la identidad. A partir del dibujo se les solicitará generar un relato acerca de sí mismos.

Si bien estas actividades se realizarán en horario de clases, se coordinará con el/la profesor/a jefe y coordinador/a del ciclo, de manera tal de alterar lo menos posible las actividades académicas de su hijo/a.

A usted se le solicitará completar una ficha sociodemográfica con datos generales y un cuestionario, acerca de aspectos emocionales y conductuales de su hijo/a.

La participación de su hijo/a en el estudio no conlleva ningún tipo de riesgo para usted ni su hijo/a. Al estar orientado a aspectos relacionados con su identidad, es posible que se movilicen temáticas que resulten estresantes para algunos participantes. En el caso de haber desestabilización emocional, el equipo investigador está capacitado para contener a los participantes y se contactará con personal del establecimiento educacional para determinar las medidas pertinentes a tomar en cada caso.

La participación de su hijo/a en esta investigación es un aporte para la Psicología, ya que los resultados permiten generar nuevos conocimientos sobre aspectos evolutivos de la construcción de la identidad y el diseño de lineamientos para intervenciones preventivas y psicoterapéuticas.

Se asegurará la estricta confidencialidad de todos los datos personales, tales como identidad y antecedentes familiares obtenidos durante el proceso, los que serán usados exclusivamente en el marco de este estudio y con fines académicos. En el caso de las autobiografías y dibujos de sí mismos, se cautelará su confidencialidad, y se mantendrán en poder de la investigadora responsable en dependencias del Depto. de Psicología de la Universidad de Chile durante el tiempo que dure la investigación, alrededor de un año. El proceso que se llevará a cabo con las entrevistas de su hijo/a será el siguiente: en primera instancia serán grabadas en audio, posteriormente se transcribirán y posteriormente se borrarán dichos audios. Cabe señalar que sólo el equipo investigador tendrá acceso a esta información. Los resultados del estudio no mostrarán tampoco la identificación de ningún niño/a o adolescentes en particular.

Una vez finalizada la investigación, Ud. podrá recibir un resumen general con los principales resultados del estudio, señalándolo en la casilla final del consentimiento. También se dejará un correo electrónico que estará disponible para responder a inquietudes o preguntas que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación.

Si necesita más información sobre este estudio, puede comunicarse directamente con Flor Quiroga Ortega, investigadora responsable. Fono: 9/3449933. Correo electrónico: fquiroga67@gmail.com

A su hijo/a también se le preguntará si desea participar. En caso de que usted y su hijo/a acepten colaborar con el presente estudio, podrán solicitar información respecto de la investigación en el momento que lo estimen conveniente al Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales: Presidenta Marcela Ferrer-Lues. Teléfono: 2-9789726. Dirección: Cap. Ignacio Carrera Pinto #1045. Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

En caso que su respuesta sea positiva, y con el fin de completar los datos de la investigación, le solicitamos firmar el Consentimiento que se presenta a continuación:

Yo, _____, he comprendido cabalmente el texto anterior, consiento voluntariamente a que mi hijo/a _____ participe del presente estudio y doy mi autorización para la publicación de los datos de este estudio en medios de difusión científica, manteniendo el anonimato de mi hijo/a.

Firma de la madre y/o el padre

Firma investigadora responsable

Deseo recibir un resumen con los resultados generales de esta investigación.

SI _____ NO _____

En el caso de haber marcado "sí", por favor señale a continuación algún dato de contacto (teléfono, correo electrónico, dirección u otro): _____

Lugar y fecha _____

(Este consentimiento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder del interesado).

ANEXO N° 3

ASENTIMIENTO INFORMADO I

“Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos”

Hola, soy Flor Quiroga, Psicóloga del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, y estoy haciendo una investigación sobre cómo se ven a sí mismos los niños, niñas y adolescentes. Es por eso que quiero solicitar tu ayuda en la investigación. Esto implicaría que te voy a pedir que escribas algo sobre ti. Te tomará alrededor de 20 minutos.

Luego contactaré a algunos de quienes escribieron, para poder tener una conversación más amplia. Además se les pedirá realizar un dibujo de sí mismo, de 30 minutos de duración aproximadamente.

Si bien esta actividad se realizará en horario de clases, se coordinará con tu profesor/a jefe y coordinador/a del ciclo, de manera tal de alterar lo menos posible tus actividades académicas.

Tu participación en el estudio no conlleva ningún tipo de riesgo para ti. Al estar orientado a aspectos relacionados con tu identidad, es posible que se movilicen temáticas que resulten estresantes para algunos niños (as) o adolescentes. En el caso de haber desestabilización emocional, el equipo investigador está capacitado para contener a los participantes y se contactará con personal del establecimiento educacional para determinar las medidas pertinentes a tomar en cada caso.

Tienes el derecho a rechazar tu participación, y te puedes retirar en cualquier momento de una parte o la totalidad del estudio si lo estimas conveniente, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin que ello signifique ningún perjuicio para ti.

Si accedes a participar, todos los datos que tú entregues serán manejados de manera confidencial, por lo cual ni tu nombre ni ningún dato de identificación aparecerán en la publicación de los resultados del estudio. En el caso de las autobiografías y dibujos de sí mismos, se cautelará su confidencialidad, y se mantendrán en poder de la investigadora responsable en dependencias del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile durante el tiempo que dure la investigación, alrededor de un año.

En el caso que seas entrevistado posteriormente, estas entrevistas serán grabadas en audio, posteriormente se transcribirán y posteriormente se borrarán dichos audios. Cabe señalar que sólo el equipo investigador tendrá acceso a esta información.

Una vez finalizada la investigación, podrás recibir un resumen general con los principales resultados del estudio. También se dejará un correo electrónico que también estará disponible para responder a inquietudes o preguntas que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación.

En caso de que aceptes colaborar con el presente estudio, podrás solicitar información respecto de la investigación en el momento que lo estimes conveniente al Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales: Presidenta Marcela Ferrer-Lues. Teléfono: 2-9789726. Dirección: Cap. Ignacio Carrera Pinto #1045. Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

Si aceptas participar, por favor firma al final de esta carta. También le pediremos a tu adulto a cargo que lo haga para respaldar tu decisión. En caso que decidas no participar, esto no influirá en tus actividades escolares.

Agradeciendo tu disposición, te saluda, Flor Quiroga fquiroga67@gmail.com

Yo _____ acepto participar en esta investigación.

Firma _____

Santiago, _____ de 2014

Firma de la investigadora

Deseo recibir un resumen con los resultados generales de esta investigación.

SI _____ NO _____

En el caso de haber marcado “sí”, por favor señale a continuación algún dato de contacto (teléfono, correo electrónico, dirección u otro):

Este consentimiento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder del interesado.

ANEXO N° 4

ASENTIMIENTO INFORMADO II

“Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos”

Hola, soy Flor Quiroga, Psicóloga del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y estoy haciendo una investigación sobre cómo se ven a sí mismos los niños, niñas y adolescentes. Es por eso que quiero solicitar tu ayuda en la investigación.

Probablemente tú ya participaste en la primera parte de esta investigación, en que te pedí que escribieras algo sobre ti. Quería solicitarte tu participación nuevamente, con el fin que podamos tener una conversación más amplia. Esto implicaría que nos reuniremos un día para una conversación de alrededor de 30 minutos.

Tu participación es totalmente voluntaria y puedes decidir en cualquier momento dejar de participar sin ninguna consecuencia para ti. En caso que decidas no participar, esto no influirá en tus actividades escolares.

Nuestra conversación será grabada en audio, posteriormente se transcribirá y finalmente se borrará. Si accedes a participar todos los datos que tú entregues serán manejados de manera confidencial, por lo cual ni tu nombre ni tu voz ni ningún dato de identificación tuyo aparecerán en las publicaciones o presentaciones. Toda la información se mantendrá en poder de la investigadora responsable, en dependencias del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile durante el tiempo que dure la investigación, alrededor de un año. Lo que conversemos será parte de los resultados del estudio, los que serán publicados y/o presentados. Cabe señalar que sólo el equipo investigador tendrá acceso a esta información.

Una vez finalizada la investigación, podrás recibir un resumen general con los principales resultados del estudio. También se dejará un correo electrónico que también

estará disponible para responder a inquietudes o preguntas que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación.

En caso de que aceptes colaborar con el presente estudio, podrás solicitar información respecto de la investigación en el momento que lo estimes conveniente al Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales: Presidenta Marcela Ferrer-Lues. Teléfono: 2-9789726. Dirección: Cap. Ignacio Carrera Pinto #1045. Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

Si aceptas participar, por favor firma al final de esta carta. También le pediremos a tu adulto a cargo que lo haga para respaldar tu decisión. En caso que decidas no participar, esto no influirá en tus actividades escolares.

Agradeciendo tu disposición, te saluda, Flor Quiroga fquiroga67@gmail.com

Yo _____ acepto participar en esta investigación.

Firma _____

Santiago, _____ de 2014

Firma de la investigadora

Deseo recibir un resumen con los resultados generales de esta investigación.

SI _____ NO _____

En el caso de haber marcado "sí", por favor señale a continuación algún dato de contacto (teléfono, correo electrónico, dirección u otro):

Lugar y fecha _____

(Este consentimiento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder del interesado).

ANEXO N° 5

AUTOBIOGRAFÍA (*)

Escribe una historia sobre ti y tu vida, pudiendo incluir aspectos tales como por ejemplo, una presentación personal en cuanto a quién eres, cuáles han sido los hechos o situaciones más importantes de tu vida, cómo imaginas tu futuro, entre otros.

(*) Modificada con cambios menores por Capella (2011) del formato de autobiografía planteado por Sepúlveda (2007) y utilizada en De la Harpe (2005), Martín (2000), Ruiz y Sepúlveda (2004) y Capella (2007).