



“Identidad personal en niños y niñas de 6 a 12 años del sector rural Las Palmas de Llay-Llay”

Memoria para optar al título de psicóloga y psicólogo

Nombre: Ivan Rossel

Danitza Torrejón

Profesora patrocinante: Flor Quiroga Ortega

Santiago, mayo 2019

Agradecimientos

Nuestra formación fue posible gracias a los y las docentes de la Universidad de Chile, quienes nos entregaron enseñanzas fundamentales para llevar a cabo nuestra disciplina.

Se agradece especialmente a la profesora Gabriela Sepúlveda, por demostrarnos su compromiso y dedicación por la psicología, siendo así, una fuente de inspiración y motivación para nosotros. De la misma manera, agradecemos a la profesora Flor Quiroga, quien nos acogió y guió en este largo proceso de memoria.

Danitza:

En primera instancia quisiera agradecer a mi madre Silvia y a mi padre José, quienes han sido siempre mi principal soporte, gracias por construirme un camino firme y noble, por alentarme a seguir construyéndolo, a seguir avanzando.

Agradecer a mi hermano Alvaro, quien me ha enseñado infinitos mundos desde que tengo memoria. A mi hermana Crisna, por traer luz a nuestras vidas y apoyarme siempre. Les amo infinitamente.

Agradecer a mi madrina y padrino, quienes me acogieron en los inicios de esta etapa universitaria, apoyo fundamental para afrontar de mejor manera los cambios que se presentaron.

A mi abuela Juana y Carmen por el amor incondicional.

Agradecer el apoyo de tías, tíos, primas, primos, por todo el cariño que me han entregado, que las cortas visitas al hogar sean una recarga de energía para continuar,

Agradecer a mis amigas y amigos que conocí durante el transcurso de la carrera, quienes me han entregado momentos que permanecerán por siempre en mi memoria.

Agradecer al equipo de taekwondo por tantas enseñanzas y momentos compartidos.

Agradecer a Marco, por el amor que hemos construido, por ser mi compañero de viaje.

Especialmente, a quienes luchan por los cambios, a quienes salen a las calles a protestar para que esta sociedad sea más igualitaria, a quienes se cansaron de que solo algunos/as accedieran a la educación, gracias.

Infinitas gracias.

Iván:

El término de este trabajo se ha transformado en un símbolo que me ha reflejado el fin de una larga etapa de mi vida. Hoy ya puedo contemplar con quietud aquel momento vivido, entendiendo que todos los logros obtenidos fueron también gracias a quienes me acompañaron. Por ello, no puedo dejar de agradecerles:

A mi madre y padre, quienes me apoyaron desde el comienzo de esta travesía universitaria, alentándome siempre por las cosas que yo quería para mí, en este caso, ser psicólogo.

A mi abuela Teresa, por cuidar y darme un cariño incondicional mientras viví esta etapa, además de darme fortaleza en momentos hostiles.

A mi hermano Nicolás y mi pareja Tamara, por darme mucho cariño, apoyo, ánimo y perseverancia para realizar mi tesis, pero más importante aún, por ayudarme a disfrutar la vida a concho.

A mis amigos y compañeros de universidad, quienes siempre me brindaron compañía, como también enseñanzas de vida.

Muchas gracias a todos por ser parte de mi vida, siempre los tendré en mis mejores recuerdos.

Resumen:

La presente investigación se basó en conceptos teóricos propuestos por el enfoque constructivista evolutivo, enmarcado en la psicología clínica infanto-juvenil, específicamente en identidad personal, entendida como un proceso que se inicia tempranamente y que supone una meta central del desarrollo. Dicho proceso ha sido escasamente estudiado en edades tempranas, realizándose investigaciones principalmente en zonas urbanas. Esta investigación indagó en el proceso de construcción de identidad personal en niños y niñas del colegio ubicado en una localidad rural llamada "Las Palmas" de Llay-lay, con el fin de ampliar el campo de investigación dentro de la psicología clínica infanto-juvenil, mediante la aproximación a otros contextos, y otros modos de significar la realidad.

Para ello, se evaluaron 32 niños/as entre 6 y 12 años, mediante narrativas autobiográficas verbales y escritas. Las autobiografías fueron analizadas con la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), a partir de los conceptos propuestos por Sepúlveda (2013) en cuanto a la organización de la identidad personal: Unidad del sí mismo, Integración del sí mismo e Integración con otros.

En los resultados se observó que en la unidad del sí mismo, los/as niños/as se reconocieron principalmente mediante acciones que realizan en su contexto y en contacto con la naturaleza: jugar con barro, cuidar animales, asistir a rodeos, cazar conejos, etc. En la integración del sí mismo, surgieron como relevantes aquellas experiencias que han implicado un cambio, pero que a su vez han otorgado continuidad y permanencia al sí mismo: cambio de vivienda, habitar en el sector "Las Palmas". Finalmente, en la integración con otros, los/as niños/as mencionaron principalmente el contacto e interacción con sus familiares, destacándose la relación con primos y hermanos.

Palabras Claves: *Constructivismo evolutivo; Identidad personal; Zona rural*

Índice

1.	Introducción	6
2.	Marco teórico	9
2.1.	Constructivismo evolutivo	9
2.2.	Identidad: aproximación teórica desde psicología del desarrollo y filosofía	12
2.2.1.	Perspectiva psicoanalítica de la identidad, Erik Erikson	12
2.2.2.	Perspectiva piagetiana de la identidad, Jean Piaget	13
2.2.3.	El sí mismo, Robert Kegan	14
2.2.4.	Perspectiva filosófica de la identidad, Paul Ricoeur	15
2.2.5.	Organización de la Identidad personal	16
2.3.	Desarrollo Psicológico	18
2.4.	Narrativa en enfoque constructivista evolutivo	20
2.5.	El espacio como parte del desarrollo del niño	23
2.5.1.	Zona Rural	23
2.5.1.1.	Concepto de ruralidad	23
2.5.1.2.	Escuela rural (Escuela situada en contexto rural)	24
2.5.1.3.	Estudios realizados en Chile: ruralidad y psicología infantil	25
2.5.1.4.	Estudios internacionales vinculados a infancia en zona rural	27
3.	Marco Metodológico	29
3.1.	Objetivos	29
3.1.1.	Objetivo general	29
3.1.2.	Objetivos específicos	29
3.2.	Diseño de la investigación	29
3.3.	Contexto en el que se realiza la investigación	30
3.4.	Muestra	31
3.5.	Técnicas de recolección de datos	32
3.5.1.	Autobiografía escrita	32
3.5.2.	Autobiografía verbal oral	34
3.6.	Análisis de datos	34
3.6.1.	Técnicas de análisis de datos	34
3.6.2.	Procedimiento de análisis de datos	35
3.7.	Procedimiento de la investigación	36
3.8.	Consideraciones éticas	37
4.	Análisis y resultados	38
4.1.	Unidad del sí mismo	38

4.2. Integración del sí mismo	45
4.3. Integración con otros	47
5. Discusiones y conclusiones	50
5.1. Aspectos del contexto rural en relación con la construcción de identidad personal	50
5.1.1. Unidad del si mismo	50
5.1.2. Integración del sí mismo	51
5.1.3. Integración con otros	53
5.2. Aspectos evolutivos observados en la construcción de identidad	56
5.3. Síntesis de la discusión	59
6. Aportes	61
7. Limitaciones y proyecciones	62
8. Referencias	65

1. Introducción

El desarrollo humano es considerado como un proceso orientado hacia metas que favorecen el equilibrio; una de las metas centrales en el desarrollo es el logro de la autonomía, entendida en el sentido de libertad, como la facultad para generar cambios en el mundo, ya sea en las relaciones con las personas como también con las cosas. Esto promueve una nueva forma de comprender la solidaridad, es decir, la solicitud por el otro y la estima de sí mismo, considerando que la persona solo puede realizar su ser a partir del reconocimiento de sí y del otro, mediante la acción en la esfera de la diversidad humana (Sepúlveda, 2013).

En este sentido, se entiende la autonomía solidaria como una autonomía arraigada al desarrollo del ser, en donde el elemento primordial es la solidaridad de los sujetos que se reconocen y son reconocidos como libres, mediante la acción humana (Sepúlveda, 2001). Aquello se refleja en la construcción de la identidad personal, que permanece como una constante en las distintas etapas de la vida.

Desde el constructivismo evolutivo, enfoque teórico que orienta esta investigación, la identidad personal es entendida como un proceso evolutivo de diferenciación e integración, el cual se constituye en un permanente movimiento de construcción de significados entre el sí mismo y el mundo, mediante procesos de transformación y cambios (Sepúlveda, 2013).

El proceso de construcción de identidad personal es solo posible desde el entendimiento de los distintos ámbitos presentes en su constitución; las características del sujeto, las relaciones significativas, la cultura en donde está inmerso, el contexto en el cual se vive, etc. En este sentido, la identidad personal, supone un proceso de construcción permanente, mediante el interjuego que se da entre el mundo interno del sujeto y el mundo social (Vergara, 2011).

Por ello, dentro de la comprensión de la identidad es importante conocer el mundo que rodea al sujeto que conoce, entendido éste, como el contexto, lugar, y relaciones interpersonales. Piaget (1970) señala que la comprensión del espacio es base para el desarrollo de las distintas áreas de conocimiento e identidad del individuo, especialmente en etapas tempranas de la infancia, donde el/la niño/a comienza a generar y vincular su conocimiento respecto al espacio y los elementos que lo conforman. Así, la relación del

niño/a con el espacio y la interacción social con él, le permitirá construir su propia identidad dentro de determinado contexto.

En consideración de lo anterior, en Chile se han desarrollado diversos estudios que indagan sobre el proceso de construcción de la identidad personal, siendo realizados principalmente en contextos urbanos (ver por ejemplo, Capella, 2011; Morales & Reyes, 2017; Ramírez & Salas, 2013) y en la mayoría de los casos, con población adolescente. Uno de los estudios abocados a construcción de identidad en la infancia, fue realizado por Olgún & Soto (2015), quienes indagaron acerca de la organización de identidad personal en niños y niñas entre 6 y 11 años. Así como también, el estudio realizado por Yáñez (2015), quien describió la identidad personal de niños y niñas entre 5 a 9 años pertenecientes al pueblo Aymara, residentes del pueblo y comuna de Putre.

Tales investigaciones concluyen que resulta necesario expandir el campo de estudio, con el propósito de considerar diversos ámbitos que pudiesen incidir en el proceso de construcción de identidad, como lo son; nivel socioeconómico y cultural, la urbanización o ruralidad, la ubicación geográfica, etc., permitiendo así, poseer mayores descripciones y significaciones de las/os niñas/os, con la finalidad de enriquecer el conocimiento de la identidad personal, junto con discutir los distintos desarrollos teóricos al alero de los diversos contextos presentes en Chile.

En este escenario, lo que busca la presente investigación es ampliar el campo de conocimiento de la psicología clínica Infanto-juvenil a contextos poco estudiados, como lo son zonas rurales, mediante la aproximación al proceso de construcción de identidad de niñas y niños a partir de las dimensiones propuestas por Sepúlveda (2013), unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros.

A este respecto, existen exiguas investigaciones realizadas en contextos rurales, siendo una problemática a nivel latinoamericano. Gumucio (2015), señaló que en Latinoamérica existen escasos estudios vinculados a la comprensión de zonas rurales, dado que las investigaciones que se han realizado han estado enfocadas en las incidencias de las políticas públicas sociales y agrícolas, más que en una comprensión fenomenológica de los sujetos que habitan tales contextos.

En el caso chileno, los estudios fenomenológicos de niños y niñas habitantes de zonas rurales también son exiguos, y se basan principalmente en describir las

representaciones que estos construyen al iniciar su proceso de escolarización (ver, por ejemplo, Gumucio, 2015; Silva-Peña et al., 2013; Alonquero et al., 2017).

En cuanto al proceso de construcción de identidad, enmarcado en la psicología clínica Infanto-juvenil, existe un vacío de conocimiento en relación a cómo ciertas creencias, valores y normas sociales distintivas del contexto rural, inciden en dicho proceso. Según Landini (2015), existe una enorme laguna de participación de la psicología en zonas rurales, no considerando modos de subjetivación y procesos sociales e identitarios presentes en dicho contexto, lo que ha conllevado a que, en más de una ocasión, se piense lo rural a partir de concepciones urbanas propuestas por la psicología, acotando las opciones para actuar eficientemente.

Además, se encontró que las investigaciones realizadas en zonas rurales en la población infanto-juvenil a nivel latinoamericano, son mayoritariamente de tipo cuantitativas (ver por ejemplo Fuica, Lira, Alvarado, Araneda, Lillo, Miranda, Tenorio & Pérez, 2014; Casari & Oros, 2013; Rodríguez, B., Parra, J., Chinome, J. & Fonseca, G., 2018; Morante, P. & Soto, M., 2013), sin considerar la experiencia de cada sujeto en particular.

Así, resulta relevante realizar investigaciones que permitan ser un aporte a los contextos rurales y a quienes trabajan en ellos, considerando lo planteado por Boix (2004) quien señala que la escuela rural tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias, como también conocer y valorar el entorno y las tradiciones, los valores y creencias propias, el lenguaje de la comunidad, y así integrarlo dentro del currículum escolar, sin imponer valores urbanos que menosprecien el lugar de origen.

De esta manera, la aproximación al proceso de construcción de identidad de las y los niños, es llevada a cabo mediante la investigación cualitativa, a través del análisis de autobiografías de las/os participantes. En este sentido, la pregunta que guía esta investigación es ¿Cómo es la construcción de identidad personal en niñas y niños de 6 a 12 años del colegio rural “Las Palmas” de Llay-lLAY?

2. Marco teórico

2.1. Constructivismo evolutivo:

La presente memoria está enmarcada dentro del enfoque constructivista que sostiene como premisa central que el ser humano es un sujeto activo en la significación y construcción de la realidad, otorgándole a ésta distintas interpretaciones (Bruner, 2004). Según Feixas y Villegas (2000) dentro de la epistemología, entendida como la disciplina que aborda el problema del conocimiento de la realidad, existen dos posturas; el objetivismo y el constructivismo.

Por una parte, el objetivismo propone que el sujeto recibe pasivamente los estímulos del entorno, representando la realidad directamente en la mente, siendo el conocimiento una representación directa del mundo real (Feixas & Villegas, 2000). Por otra parte, el constructivismo sostiene que es el sujeto quien construye el conocimiento del mundo exterior, en donde la realidad puede tener distintas interpretaciones, por ende, la noción de adquirir un conocimiento “verdadero” de la realidad, se desvanece. De esta manera, el conocimiento se constituiría a partir de la experiencia, existiendo distintos significados y distintas interpretaciones de la realidad (Feixas & Villegas, 2000).

Uno de los principales teóricos del enfoque constructivista es Jean Piaget, quien ha dado lugar a una auténtica corriente, o bien, escuela de pensamiento conocida como teoría genética, con derivaciones en múltiples campos del conocimiento, como la epistemología, la psicología del desarrollo, la psicología de la inteligencia, la psicología de la educación, la biología, etc., (Coll, 1996).

El pensamiento piagetiano se sitúa dentro del constructivismo crítico, el cual sostiene que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción de la realidad, a través de un proceso activo de interacción con el ambiente, en que para conocer los objetos el sujeto debe actuar sobre ellos, y por tanto, transformarlos, desplazarlos, conectarlos, combinarlos y juntarlos (Sepúlveda, 2013), por ende, resulta ser un proceso de construcción inmerso en un contexto histórico-cultural (Feixas & Villegas, 2000).

De esta manera, conocer un objeto (realidad) significa construir sistemas de transformación que pueden llevarse a cabo sin objetos (Piaget, 1967).

Dentro de la perspectiva constructivista, están los desarrollos teóricos del enfoque evolutivo, el cual se basa en la psicología genética de Piaget (Feixas y Villegas, 2000), en este sentido, la epistemología genética piagetiana considera el proceso histórico individual en el que se adquiere el conocimiento, considerando variables evolutivas en la construcción de significado, el cual se constituye mediante procesos de transformación (Sepúlveda, 2013). Así, lo evolutivo pone el acento en que los sistemas orgánicos evolucionan a través de etapas, a partir de ciertos principios regulares de estabilidad y cambio (Sepúlveda, 2013).

Desde el constructivismo se desarrolla la noción del conocimiento como un proceso que es evolutivo, pues evoluciona a través de distintas interpretaciones sucesivas más abarcadoras, a la vez que se estructura dentro de sistemas jerárquicos y autoorganizados que permiten al sujeto interpretar el mundo real, el cual es independiente de la conciencia y legalmente estructurado (Sepúlveda, 2013).

La persona lleva a cabo una actividad interpretativa acerca de sí mismo, con el propósito de alcanzar una comprensión mayor de sí, orientado por la presunción de un significado subordinado a esquemas previos, construidos en un determinado contexto físico, social y cultural (Sepúlveda, 2013).

Además de lo antes mencionado, dentro de este enfoque adquiere relevancia el concepto de desarrollo, el cual se entiende como un proceso de transformaciones tanto de estructuras cognitivas como afectivas, comprendiéndose como un proceso dinámico, mediante cambios cuantitativos y cualitativos que se producen a través del tiempo, como un proceso creativo, en donde el sujeto está constantemente reestructurando su organización personal en la interacción con el medio (Sepúlveda, 2013).

En este sentido, se comprende a la persona como un sistema cambiante que es dependiente de su base biológica, pero que está sujeto a los efectos de la experiencia (Piaget, 1998). El desarrollo a su vez implica un equilibrio, siendo un concepto central en el enfoque piagetiano, éste da cuenta tanto del cambio como de la permanencia, favoreciendo la adaptación del sujeto (Piaget, 1991). El concepto de equilibrio para Piaget (1991) representa una "compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones externas" (Piaget, 1991, p. 126). De esta manera, el desarrollo es concebido por Piaget como un progresivo proceso de equilibrio, pasando de un estado de menor

equilibrio a un estado superior de equilibrio (Piaget, 1992), siendo el desarrollo mental una construcción continua.

En este proceso de equilibrio adquiere relevancia la asimilación y la acomodación que propone Piaget. La asimilación alude a la incorporación de estímulos externos, ya sean objetos, acontecimientos, personas, etc., a los esquemas o estructuras ya existentes en el sujeto (Mandolini, 1974), mientras que la acomodación se refiere a la modificación de esquemas a partir de situaciones nuevas (Piaget, 1991). Cuando se llega al equilibrio entre la asimilación y la acomodación se logra la adaptación (Mandolini, 1974).

El individuo a lo largo de su vida ejercita la asimilación, pero la estructura de este proceso, es decir, las distintas formas de incorporación sucesivas desde la percepción y el movimiento hasta las operaciones más complejas o superiores son variables (Mandolini, 1974).

Tal como se mencionó anteriormente, el desarrollo supone un equilibrio, no obstante, cuando emergen conflictos (ya sean internos o externos) que el sujeto no puede incorporar, debido a que surge una perturbación excesiva incomprensible, o bien por la falta de esquemas previos para resolver un problema, se generan desequilibrios (Capella, 2013). Frente a esta situación, el sistema psíquico genera movimientos para enmendar el desbalance, por medio de la asimilación de nuevos elementos y la acomodación que entregue mayor coherencia al sistema, originando nuevas equilibraciones, lo que implica progresar a niveles superiores de estructura (Piaget, 1998).

Un elemento central para considerar en el desarrollo, desde la perspectiva constructivista evolutiva, tiene relación con la organización de la personalidad y la identidad (Capella, 2013).

2.2. Identidad: aproximación teórica desde psicología del desarrollo y filosofía

2.2.1. Perspectiva psicoanalítica de la identidad, Erik Erikson:

La teorización sobre el concepto de identidad ha sido elaborada fundamentalmente por Erik Erikson, uno de los psicoanalistas más conocidos y ampliamente influyente en la cultura a nivel mundial (Wallerstein, 1998). Si bien sus planteamientos se configuran dentro de modelos psicosociales, siendo sus orígenes provenientes desde una perspectiva psicoanalítica, resulta fundamental abordar sus conceptos, dado que han sido considerados como las primeras conceptualizaciones psicológicas de la identidad, y de esta manera, el punto de inicio para el desarrollo de este concepto en el constructivismo evolutivo (Capella, 2011).

Erikson (1968) entiende la identidad como un proceso constante de desarrollo hacia una progresiva diferenciación e inclusión, lo cual supone en el sujeto una sensación subjetiva de mismidad y continuidad, es decir, una sensación subjetiva de integridad, la cual es lograda durante la adolescencia a través de la experiencia de una crisis identitaria (Erikson, 1964). Su logro implicaría la exploración de nuestras habilidades, de los propios intereses y opciones, llevándonos así, a un compromiso con una identidad personal que nos serviría de guía para nuestras futuras acciones (Erikson, 1964).

Dentro del desarrollo identitario, el individuo puede contar con una sensación consciente de tener su propia identidad, la cual puede estar basada en dos observaciones simultáneas, la percepción inmediata de la propia identidad y continuidad en el tiempo y la percepción simultánea del hecho de que los otros puedan reconocer nuestra semejanza y continuidad (Erikson, 1968). Esta conciencia se da con mayor énfasis en la adolescencia, dado que es el momento donde prevalece la preocupación por la imagen personal y a su vez, mayor conciencia de sí mismo.

Erikson (1963) menciona que se trata de una conciencia de sí mismo exagerada típica de la juventud, donde experimentamos mayor conciencia de la identidad dado que estamos a punto de obtenerla, y/o estamos a punto de entrar en una crisis donde se aprecia la interrupción de nuestra identidad.

Sin embargo, la identidad también se desarrolla de forma inconsciente en el individuo, configurándose como un proceso de construcción en permanente cambio y

desarrollo, y que se prolonga durante toda la vida (Erikson, 1963). En esta línea, Sepúlveda (2013) señala que la construcción de la identidad personal permanece como una constante a través de las diferentes etapas de la vida, siendo un proceso de construcción activo de la estructura personal, entregando al sí un sentido de mismidad y de continuidad en el tiempo, lo que supone la posibilidad de ser reconocidos y reconocer a otros como seres únicos, dentro de un contexto sociocultural, permitiendo reconocer al sí mismo y al otro mediante la acción y la narración.

Respecto al contexto sociocultural, Erikson (1968) señala que la identidad se va formando en paralelo con el desarrollo histórico, dado que ambos contribuyen a definirse el uno al otro, dando lugar a una identidad psicosocial, por lo que la formación de identidad es el resultado de una función de diferenciación y de integración de la persona con el medio, siendo este último el que transmite una determinada realidad social en la infancia, la que debe ser integrada en la adolescencia.

De esta manera, si bien Erikson (1968) propone una definición de identidad que permite entenderla como un proceso localizado en el centro del sujeto, su desarrollo no depende sólo de éste, sino que también de su cultura.

En síntesis, si bien la tarea de la identidad se torna más consciente en la edad juvenil, es una tarea que atraviesa todo el desarrollo humano. Desde las propuestas de Erikson, en la identidad personal se acentúa el reconocimiento de sí mismo en el medio social y cultural, con un sentido de mismidad y de continuidad histórica, con el entendimiento de ser actor de la propia vida que se proyecta al futuro (Sepúlveda, 2013).

2.2.2. Perspectiva piagetiana de la identidad, Jean Piaget:

La psicoterapia constructivista evolutiva integra los aportes de Jean Piaget y autores post piagetianos para dar forma a una intervención clínica coherente con los movimientos evolutivos naturales del sujeto, a su vez, incorpora desarrollos teóricos que han permitido comprender los procesos psicopatológicos y la estrecha relación que existe con el desarrollo de las capacidades del pensamiento, dentro de las cuales la identidad tiene un rol fundamental (Valenzuela, 2012).

Desde lo propuesto por Piaget (1991), la identidad es uno de los elementos centrales relativos a la organización de significados esenciales que componen la

organización de personalidad. En este sentido, la identidad personal, entendida como un proceso y una estructura estable, permite mantener la unicidad de la persona pese a los constantes cambios tanto del ambiente como del sí mismo, otorgándole equilibrio y estabilidad en el tiempo, siendo crucial para la comprensión fenoménica del mundo de la persona en su proceso de conocimiento y de organización de personalidad.

Piaget (1991) desarrolla la teoría de la identidad considerando el problema de la permanencia de los objetos a pesar de sus transformaciones, transitando desde los primeros esquemas de acción que permiten al sujeto distinguir su cuerpo de otros objetos en el entorno inmediato (Piaget e Inhelder, 1997). Desde este punto, se establece la base de la comprensión del proceso evolutivo de identidad, enmarcándolo dentro del desarrollo normal y reconociendo en el sujeto una capacidad natural para construir significados y separar aquellos objetos externos del yo (Piaget 1991; 2004).

De esta manera, Piaget (1998) define la identidad como una característica que surge desde los primeros esquemas de acción, y que tiene como finalidad dar continuidad y permanencia sustancial a los objetos y al propio cuerpo, así como también al sí mismo.

2.2.3. El sí mismo, Robert Kegan:

Robert Kegan (1982) ha formulado una teoría del desarrollo humano en la cual la persona es un ser activo, constructor de significados y explorador de sus experiencias internas y ambientes externos, en un proceso de permanentes transformaciones en la toma de consciencia que se dan a través de la vida.

El sí mismo es entendido por Kegan (1982) como un yo consciente de sí, que se reconoce y quiere ser reconocido a través de sus acciones. Dicho reconocimiento se da a través de las diversas experiencias de la historia vital del sujeto, articulándose como un constructo central de la personalidad.

Kegan (1982) destaca que el desarrollo de la organización del sí mismo se caracteriza por la relación y balance entre procesos de diferenciación de otros y a la vez de inclusión a otros, siendo esencial para el reconocimiento personal la necesidad de ser reconocido por otros, de lo cual dependería la construcción de significados personales.

Por último, Kegan (1982) señala la importancia del rol que ejercen los otros en los logros evolutivos del sujeto. En esta línea, Kegan hace alusión a la cultura en la cual los sujetos están inmersos, dado que esta constituye el mundo particular en que la persona está en cada momento de su evolución personal. En referencia a ello, alude a que el sujeto está inmerso en diferentes culturas (familia, colegio, pareja, trabajo, ideologías) en diferentes momentos evolutivos, siendo el ambiente psicosocial el que sostiene, contiene y protege a las personas.

2.2.4. Perspectiva filosófica de la identidad, Paul Ricoeur:

Si bien el concepto de sí mismo de Kegan, al igual que el concepto de identidad de Erikson, integran como aspectos esenciales la continuidad del sí mismo en el tiempo, desde la filosofía, Ricoeur menciona la integración de los otros como parte de sí.

Ricoeur (1996) plantea que en la identidad se dan dos dimensiones del sí mismo: la mismidad (identidad-idem) y la ipseidad (identidad-ipse). La mismidad implica una dimensión de permanencia en el tiempo, incorporando el reconocimiento de sí mismo en diferentes actos, semejanza en el tiempo y una continuidad ininterrumpida en el cambio y estructura. En relación a esto, el carácter designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. Por otro lado, la ipseidad se refiere a una dimensión del mantenimiento de sí, e implica la pertenencia, la alteridad, en tanto se integra al otro como parte de sí, lo cual implica concebir al sí mismo como otro, haciendo a la persona responsable de sus acciones ante otro.

Además de ello, Ricoeur (2006) plantea tres esferas del sentido: la esfera económica (el tener), la esfera política (el poder) y la esfera cultural (el valer). Respecto al tener, Ricoeur señala que el hombre toma consciencia de los sentimientos vinculados con la objetividad económica, como una nueva modalidad de la subjetividad, ligados a la disponibilidad de las cosas trabajadas, fabricadas, apropiadas e intercambiadas. Así mismo, toma consciencia de los sentimientos en relación a la objetividad del poder, refiriéndose a la consciencia específica dada por el ingreso de la persona en la relación mandar-obedecer, que da lugar a sentimientos de sumisión, ambición, responsabilidades, entre otros. La tercera esfera de la cultura es entendida como el propósito de todo hombre de ser estimado, aprobado y reconocido como persona.

2.2.5. Organización de la Identidad personal:

A pesar de los diferentes planteamientos teóricos sobre el concepto de identidad, existen elementos de convergencia, como por ejemplo, la continuidad y mismidad de la identidad (Erikson, 1968; Kegan, 1982; Piaget, 1998; Ricoeur, 2006), el desarrollo de la identidad a lo largo de la historia vital del sujeto, y la relevancia de este proceso en el desarrollo psicológico (Negru-Subtirica, Pop, Luyckx, Dezutter, J y Steger, 2016).

Dado a lo anterior, la identidad personal puede ser entendida como un proceso de construcción activo de la estructura personal, que da al si mismo un sentido de mismidad y continuidad en el tiempo, lo que nos da la posibilidad de ser reconocidos y de reconocer a otros como seres únicos, inmersos en un contexto social y cultural (Sepúlveda, 2013).

Desde el constructivismo evolutivo, la identidad personal se considera como concepto central, ya que es un proceso que evoluciona junto a las estructuras de conocimiento del sujeto, permitiéndole establecer un sentido a la experiencia y una continuidad al transcurso de su desarrollo (Vergara, 2011).

Por ello, y en consideración de las metas del desarrollo humano, Sepúlveda (2013) caracteriza la organización de la identidad personal en tres dimensiones, las cuales guían esta investigación: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros.

La **unidad del sí mismo** supone la afirmación del sí mismo, es decir, que el sujeto logre un reconocimiento de sí como un ser único y diferente, respondiendo a la pregunta “¿Quién soy?”. Aquello es llevado a cabo mediante un proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, donde el sujeto sea capaz de reconocer características personales, valores e ideologías que conforman su carácter, y a su vez, tomando conciencia de las limitaciones propias de la condición humana.

El proceso de diferenciación personal conlleva el reconocimiento del otro como semejante o igual al sí mismo, considerando su libertad y dignidad. A su vez, integra al otro como parte del sí mismo al estar interiorizado en las relaciones personales significativas.

De esta manera, la diferenciación personal implica una interpretación del sí mismo que conduce tanto a la estima como al respeto de sí, en donde el sujeto tome conciencia de sus propios actos y sea responsable de los mismos, ya sea ante otros o ante sí mismo. Lo

anterior va a requerir de un acto de descentración del sí mismo, en que se reconozca la reciprocidad en las relaciones con el otro, lo que significa que se reconozca y se afirme la libertad del sí mismo y del otro como semejante a la propia.

La **integración del sí mismo**, implica la acomodación a las experiencias que se han dado en la historia vital, comprende la integración del pasado, presente y futuro, junto con la integración familiar, educacional y social, dando un sentido de continuidad al sí mismo en el tiempo. Supone a su vez, aceptar las contradicciones que se van presentando en la vida, siendo estas, integradas y organizadas de manera significativa.

Esto requiere integrar los roles de pertenencia familiar y social con una perspectiva histórica, como también ampliar el campo de experiencias mediante una búsqueda activa en el presente a través de la acción, para que el sujeto descubra y defina sus normas, valores, principios y motivos que darán sentido y consistencia a la unidad del sí mismo a través del tiempo.

Esta tarea requiere la vinculación estrecha con distintas personas y actividades, para descubrir nuevos intereses y, a la vez, separarse de otros. En este proceso, la persona es consciente de la necesidad de tener en cuenta su perspectiva histórica y de ir al encuentro con una identidad que se da en el presente, integrando el pasado y el futuro.

Sepúlveda (2013) destaca que la identidad personal no implica solo la tarea de reconocernos y ser reconocidos como personas únicas y diferentes, sino que implica fundamentalmente integrarnos con otros, como parte de una comunidad de personas.

La **integración con otros** supone la búsqueda de diferentes opciones de acción y de reconocimiento desde los otros, mediante la integración a grupos de reflexión y de acción en diferentes ámbitos: familiar, escolar, religioso, deportivo, político, etc., esto, dará al sujeto la posibilidad de actuar en el mundo y así, poner su definición de identidad al servicio de los otros, en la realidad. Implica a su vez, un criterio de realidad, en donde los deseos se acomoden a la realidad según sus posibilidades de realización.

2.3. Desarrollo Psicológico

Piaget (1991) propone cuatro etapas del desarrollo cognitivo: sensorio-motora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales. Estas corresponden a momentos cualitativamente distintos entre sí, como también a tipos distintos de inteligencia, que suponen maneras distintas de abordar la realidad e interactuar con el entorno.

Para efectos de la presente investigación, se aborda sólo etapa preoperatoria y operatoria concreta, debido a que son las etapas predominantes en los/as niños/as del estudio.

La etapa preoperatoria puede ser observada desde los dos a los siete años aproximadamente. En este periodo las conductas son modificadas por la aparición del lenguaje y la socialización, que permite a su vez, el desarrollo del pensamiento (Piaget, 1991).

Cabe mencionar que, en esta etapa, aún no existe reversibilidad en el pensamiento, el niño presenta dificultad para especificar los conceptos que utiliza, limitándose a señalarlos o indicar su uso. Su percepción es lo que impera al momento de formular respuestas sobre lo que sucede en su mundo circundante (Piaget, 1991). Se puede observar en esta etapa, un pensamiento pre-lógico, dado que la fantasía es parte importante de las ideas que realiza el niño, así las explicaciones que da a su realidad están relacionadas con el modo en que el niño percibe las cosas que le suceden, lo que se denomina centración (Capella, Contreras & Vergara, 2004).

En cuanto al juego, en esta etapa existe mayor conciencia de los otros y de sus diferencias. Además, el rol de género comienza a tomar mayor importancia, por lo que los niños y niñas comienzan a notar las diferencias entre ellos/as mismos/as, conllevando a que, en ocasiones, separen sus roles e interacciones sociales (Papalia, Wendkos & Duskin, 2004).

En esta etapa, el niño interioriza los esquemas precedentes en acción, reconstruyéndolos en el plano de la representación, lo que implica a su vez, un logro de los principales esquemas sensorio-motores, como también la elaboración de la función semiótica. Esta función supone una evocación representativa de un objeto o una situación ausente que implica, en consecuencia, la construcción o el uso de significantes

diferenciados, debido a que deben lograr referirse a elementos que no son actualmente perceptibles, comparados con los que están presentes (Piaget e Inhelder, 1997).

Para el logro de una operación el niño necesita reconstruir en el plano de la representación lo que ya estaba adquirido en la acción. Dicha reconstrucción entraña un proceso de descentración que orienta las acciones y la comprensión del mundo hacia relaciones más objetivas, lo que es posibilitado por el desarrollo del lenguaje y el creciente predominio de la función semiótica sobre la función motora, que complejiza las interacciones y relaciones con el medio (Piaget e Inhelder, 1997).

De esta manera, la visión de realidad evoluciona desde una visión subjetiva hacia una visión objetiva y realista, en donde la percepción de la realidad es analítica, permitiendo al niño captar los detalles separados del todo, sin suplir con la fantasía los elementos percibidos del entorno, ni proyectar sus emociones y sentimientos al mundo circundante (Sepúlveda, 2013)

A su vez, Piaget e Inhelder (1997) señalan que el universo de la representación no está formado solamente por objetos (personas-objetos), sino que también de sujetos, que son exteriores y análogos al yo, lo que implica que el niño/a diferencie y coordine diversas perspectivas, permitiendo el desarrollo de la cooperación, dado que ya no confunde su propio punto de vista con el de los demás, sino que los disocia para coordinarlos, mediante un proceso de toma conciencia sobre las reglas sociales, que regularán distintos ámbitos de su vida (Piaget, 1991).

En síntesis, la descentración necesaria para converger en el desarrollo de las operaciones no recaerá exclusivamente sobre el universo físico, sino que de manera indispensable sobre el universo social o interindividual.

En el periodo de las operaciones concretas, observada entre los seis y once años aproximadamente, el niño empieza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y es capaz de realizar nuevas coordinaciones que tendrán importancia, tanto para la inteligencia como para la afectividad. En cuanto a la inteligencia, se trata de los inicios de la propia construcción lógica lo que permitirá la coordinación de los distintos puntos de vista provenientes de distintos individuos, como también percepciones o intuiciones correspondientes a un mismo individuo. En cuanto a la afectividad, el sistema de

coordinaciones sociales e individuales genera una moral de cooperación y de autonomía personal, por oposición a una moral heterónoma característica de los niños (Piaget, 1991).

Se inicia un desarrollo de los sentimientos de igualdad, justicia, solidaridad y equidad, lo cual se atribuye al sentimiento mutuo que generan con los otros y no al respeto unilateral de la etapa anterior (Piaget, 1991). A su vez, sus pares comienzan a tener mayor relevancia en la medida en que le otorgan al niño/a un punto de comparación y de aprendizaje para la definición del sí mismo. En esta etapa, el género cobra mucho más valor, viéndose reflejado en las conductas de niños y niñas, produciendo una identificación más notoria con los roles sociales esperados (Papalia, Wendkos & Duskin, 2004). Lo antes mencionado, podría conllevar a una búsqueda de una identidad más estable, iniciando una mayor relación con los/as niños/as del sexo opuesto, mediante la búsqueda de elementos de pertenencia con los que puedan identificarse (Piaget, 1991).

Los cimientos de las nuevas relaciones que se generan estarán guiados por la relación con sus adultos significativos, por ende, estos se tornan fundamentales a la hora de establecer nuevos vínculos con otros (Papalia, Wendkos & Duskin, 2004). Es importante mencionar que la relación con los padres irá poco a poco desarrollando valores y acciones en pro de los otros y la sociedad, guiándose por sentimientos de empatía y solidaridad. Así, los otros serán fundamentales en la configuración de la identidad del sujeto (Papalia, Wendkos & Duskin, 2004).

2.4. Narrativa en enfoque constructivista evolutivo

Dentro de las propuestas teóricas enmarcadas en la perspectiva constructivista, se encuentra el trabajo realizado por Jerome Bruner, quien reflexiona en sus textos en relación a la narrativa, y como ésta da sentido a la experiencia, al mundo, a los otros y a nosotros mismos, a partir de la comprensión de las personas, como narradoras de sus propias historias (Bruner, 2010).

Bruner (2010) propone la existencia de dos modalidades de pensamiento o funcionamiento cognitivo, en donde cada uno de ellos entrega modos peculiares de construir la realidad, o bien, de ordenar la experiencia. Una de las modalidades propuestas, es la paradigmática o lógico-científica, que intenta satisfacer el ideal matemático-formal, a partir de descripciones y explicaciones. Tal modalidad se dedica a la determinación de

causas generales, utilizando procedimientos para comprobar la verdad empírica, empleando “la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se realizan y se relacionan entre sí a fin de construir un sistema” (Bruner, 2010, p.24).

A su vez, intenta trascender lo particular, explorando en niveles de abstracción más altos, en donde finalmente rechaza explicaciones provenientes de lo particular. Su lenguaje está mediado por reglas de coherencia y no contradicción. La definición de su ámbito es realizada a partir de entidades observables, y a su vez, por una gama de mundos posibles generados lógicamente, los cuales pueden verificarse frente a las entidades observables, en este sentido, tal modalidad está dirigida por hipótesis de principios, dejando a un lado los sentimientos y las observaciones personales subjetivas, privilegiando el pensamiento basado en premisas, observaciones y conclusiones.

La segunda modalidad de pensamiento propuesta por Bruner (2010), es la narrativa, la cual, a partir del relato, intenta convencer de su semejanza con la vida, no estableciendo la verdad (como el pensamiento paradigmático), sino la verosimilitud. En este sentido,

“la narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 2010, p.25).

Es por lo antes mencionado, que tras existir incontables intenciones e ilimitadas formas de que entren en disputa, debería haber infinitos tipos de relatos. Dentro de un relato, según Bruner (2010), deben estar presentes dos panoramas simultáneos, uno de ellos es el panorama de la acción, el cual se constituye de los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; lo que se asemeja a una “gramática del relato”. El segundo panorama, es el de la conciencia, es decir, los que saben, sienten o piensan, o dejan de saber, sentir o pensar; quienes participan en la acción.

Dichos panoramas, difieren entre sí, predominando la realidad psíquica en la narración. Es por lo antes mencionado, que la narración adquiere un importante valor, dado que por un lado, es fundamental para la organización de significados y por otro, crea una realidad que le pertenece a quien realiza la narrativa, reflejando su historia, en este sentido las narrativas elaboran un marco mediante el cual las personas construyen su mundo,

caracterizando y segmentando el curso de los acontecimientos, posibilitando que la experiencia se prolongue en la memoria (Bruner, 2010).

A su vez, la narración presenta un “status epistémico” (Bruner, 2010, p.61), dado que las historias están vinculadas a la interpretación de los hechos de los protagonistas, es decir, qué significan las cosas para ellos. De esta manera la narrativa es una versión de las múltiples formas posibles de significar e interpretar los eventos (Bruner, 2010)

En síntesis, Bruner (2010) sostiene que la realidad de las personas (o de su mayoría), está constituida en dos esferas: la natural y la del quehacer humano, en donde la primera se articula en base a la modalidad paradigmática y la ciencia, mientras que la segunda se articula a partir de la modalidad del relato o narrativa, así, la realidad subjetiva que compone el sentido de un individuo de su mundo se divide en natural y humana, en este sentido, “Paul Ricoeur, sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes” (Bruner, 2010, p.25).

En esta línea, Martel (2012), señala que las personas son capaces de explicar racionalmente y con argumentos lógicos la resolución de algún problema matemático, aplicando operaciones y procedimientos para conocer el resultado, sin embargo, no se acude al mismo tipo de explicación para manifestar la experiencia emocional que originó alguna vivencia particular, difiriendo de la que podría surgir en otra persona.

No obstante, Bruner (2010) señala que lo narrativo y lo paradigmático existen uno junto al otro y se complementan entre sí, subrayando que el intento por reducir una modalidad a la otra significa ignorar la vasta diversidad del pensamiento y del funcionamiento mental.

En relación a la modalidad narrativa, además de lo antes mencionado, Bruner (2010) propone que las personas organizan su experiencia y las registran de modo narrativo, a través de relatos o narraciones, siendo inseparables de los propósitos que las producen y de su contexto, en este sentido Capella (2013) señala que el sujeto construye sus narrativas personales dentro de un espacio interpersonal, las cuales no se pueden desligar de su contexto social y cultural, así las narrativas dan cuenta tanto del mundo psicológico de los personajes, como del mundo cultural (Bruner, 2010).

La narración también es un instrumento que nos posibilita acceder a los significados presentes en nuestra cultura, esta dimensión social hace posible que al mismo tiempo formemos parte de una historia colectiva (Bruner, 2010).

2.5. El espacio como parte del desarrollo del niño

2.5.1. Zona Rural:

2.5.1.1. Concepto de ruralidad:

Existen diferentes desarrollos teóricos realizados desde las ciencias sociales en relación a lo rural o zonas rurales. Ya en el año 1925, James Williams publica en Estados Unidos *“Our rural heritage. The social psychology of rural development”* [Nuestra herencia rural: la psicología social del desarrollo rural] (Landini, 2015), así también, desde distintos contextos de América Latina, se han realizado prácticas que intentan aunar inquietudes relacionadas a los distintos ámbitos que vivencian los sujetos que componen el mundo rural, esto es, temáticas de salud, educación, problemáticas de género, etc., (Migliaro, 2015), no obstante, pareciera ser que la psicología clínica ha estado un tanto ausente en el estudio de las especificidades y problemáticas propias de las poblaciones rurales, más aún si consideramos como campo de estudio a la población infanto-juvenil.

En esta línea, existe una enorme laguna de participación desde la psicología en lo que respecta a contextos rurales y sus respectivos modos de subjetivación y procesos sociales e identitarios (Leite y Dimenstein, 2013, como se citó en Landini, 2015). Por ello, es que en más de una ocasión se ha pensado lo rural a partir de concepciones urbanas que propone la psicología, lo que altera lo que observamos, acotando las opciones de actuar eficientemente en tal contexto. Incluso, dicha tendencia a homogeneizar invisibiliza pluralidades que podrían generar ideas para pensar de forma diferente tanto el contexto rural como urbano (Landini, 2015).

Según Monteiro (2015), no es posible hablar de una única ruralidad, ni establecer una oposición entre lo rural y lo urbano, debido a que resulta empobrecedor trabajar desde la concepción de lo rural como homogéneo, o bien como un lugar al cual se le atribuyen preconcepciones y prejuicios vinculados al atraso, pobreza, involución, etc., por tanto, es

necesario resignificar lo rural y lo urbano como espacios diferenciados, en los cuales ocurren procesos psicosociales. Es en este sentido que “lo rural refiere a una configuración de los espacios y al modo en que éstos son apropiados por los seres humanos” (Landini, 2015, p.26).

Es común denominar la zona urbana como una aglomeración de población que supera cierto límite cuantitativo de habitantes, en tanto que lo rural no alcanzaría tal número de habitantes, así, lo rural y urbano da cuenta del modo en que las personas están y viven con otros en los territorios que habitan, por lo que el límite entre lo rural y lo urbano estará constantemente en disputa (Landini, 2015). Según Díez Prieto (1989) la definición de lo rural no puede estar basada en concepciones estáticas y homogéneas.

Para fines de esta investigación se considerará lo propuesto por Díez Prieto (1989), quien señala que la definición de lo rural debe adaptarse al tiempo histórico, espacio geográfico y cultural, considerando que lo rural no es sólo un hecho, sino que un suceso. Además de ello, se considerará lo planteado por Gómez (2002) quien menciona que lo rural presenta un espacio de densidad baja, en donde se realizan actividades vinculadas a la agricultura, ganadería, artesanía, educación, etc., abarcando un tipo peculiar de relaciones, predominantemente personal, con una potente base en las relaciones entre vecinos(as), con una duradera presencia en el territorio y de parentesco entre una parte importante de quienes habitan el sector.

2.5.1.2. Escuela rural (Escuela situada en contexto rural):

En la actualidad existe un modelo genérico para pensar la escuela, basado en representaciones provenientes de contextos urbanos, sin embargo, Vázquez (2008) señala que existen diversos espacios socioculturales y geográficos, por ende es un error pensar que todas las escuelas son idénticas, ya sean de espacios urbanos o rurales. Las diferencias existen, y en muchos casos las escuelas son notoriamente distintas.

Al momento de definir escuela rural, tendrá influencia el contexto en el cual se encuentra inmersa, debido a que es muy difícil encontrar en la actualidad una escuela rural con un perfil uniforme, homogéneo, lineal, como el que se ha utilizado para caracterizarla tradicionalmente

Si bien, se considera que existen diversas definiciones para el contexto rural, como también para escuela rural, es importante situar esta investigación en una definición que permita establecer mayor claridad del contexto en el cual se llevará a cabo dicho estudio, para lo cual nos basaremos en Catón Mayo (como se citó en García, 2015), quien hace referencia a la escuela rural a partir de un conjunto de formas de escolarización que son propias de esas áreas geográficas denominadas zonas rurales, las que conforman las siguientes características: existe baja o muy baja relación (proporción, ratio) alumno/profesor, la manera de constituir cursos no suele ser por grados, en ciertos casos es el último servicio público que queda en la localidad y tiene algunas complicaciones para acceder a bienes culturales, suscitando cierto aislamiento en sus estudiantes.

A su vez, la escuela rural, es social, cultural, y pedagógicamente un espacio heterogéneo y plural (García, 2015). En general, según Ortega (1995), cuando se habla de escuela rural se alude a una escuela que está situada en el centro de una población pequeña, y que se encuentra desprovista de ciertas significaciones que habitualmente se atribuyen al concepto escuela.

De esta manera, las funciones y necesidades de escuela rural difieren según las zonas, los recursos, la población y demografía, las decisiones político-administrativas e incluso la formación de los profesores (García, 2015). En este sentido, es posible afirmar que la escuela rural es un espacio de socialización, un espacio para la diversidad cultural, que proyecta actualmente una imagen de enriquecimiento académico, cultural y social.

2.5.1.3. Estudios realizados en Chile: ruralidad y psicología infantil:

En Latinoamérica existen escasos estudios vinculados a la comprensión de lo rural y de zonas rurales, más bien los estudios se han enfocado en las incidencias de las políticas públicas sociales y agrícolas (Gumucio, 2015), más que en una comprensión fenomenológica de los sujetos que habitan tales contextos.

Los estudios que se han realizado en Chile se encuentran en su mayoría enmarcados dentro del ámbito de la psicología educacional (ver por ejemplo, Gumucio, 2015; Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J., 2013; Alonquero, P., Loncón, M., Vásquez, F., Gutiérrez, J. & Parada, L., 2017), en donde se busca describir las representaciones que construyen los niños que habitan zonas rurales y que inician su

proceso de escolarización, como también indagar en el sentido que tiene ir a la escuela para los niños de zonas rurales.

Desde la psicología clínica infanto juvenil, la investigación realizada por Yáñez (2015) es la que más se asemeja a las temáticas de este estudio, considerando que indaga acerca de la construcción de identidad personal en niños y niñas de 5 a 9 años pertenecientes al pueblo originario Aymara, quienes residen en la comuna de Putre, sin embargo, el énfasis de este estudio está puesto en la relación de la cultura Aymara y la construcción de identidad personal, más que en la consideración de su contexto geográfico.

A pesar de lo anterior, dicha investigación concluye que el entorno andino emerge como un eje articulador en la construcción de identidad personal, destacándose la integración de aspectos de la cosmovisión Aymara en la identidad de los niños y niñas, siguiendo una trayectoria evolutiva (Yáñez, 2015)

Por otra parte, cabe destacar que los estudios realizados desde la psicología clínica infanto juvenil que investigan respecto a la identidad personal en niños/as y adolescentes de Chile son realizados principalmente en colegios ubicados en zonas urbanas del país. En esta línea se encuentra el trabajo de Olguín y Soto (2015), quienes destacan que los/las niños/as se reconocen principalmente mediante la identificación de sus intereses personales surgiendo 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, como también, la importancia de las relaciones con amistades y figuras fraternas en la construcción de la identidad.

Similar al estudio de Olguin y Soto (2015), se encuentran los trabajos de Azocar (2015) y el de Reyes y Morales (2017), pero son realizados en población adolescente.

De esta manera, de las investigaciones revisadas queda manifestada la existencia de un vacío de conocimiento en relación a la identidad personal y el contexto rural.

2.5.1.4. Estudios internacionales vinculados a infancia en zona rural:

Luego de una revisión bibliográfica acerca de estudios realizados a nivel internacional en zonas rurales, se destaca lo siguiente:

Un estudio realizado en España, en donde se establece un recorrido histórico y actual de la escuela rural, con el fin de conocer los aspectos que han cambiado y que han permanecido en la escuela rural, a su vez, dicho estudio desarrolla la noción de la escuela rural como escenario de socialización y espacio para la diversidad (García, 2015).

Otro estudio realizado por Morales, Benítez y Agustín (2013) quienes investigaron sobre el fortalecimiento de habilidades cognitivas como autoeficacia y afrontamiento, y habilidades sociales en adolescentes de secundaria de una zona rural de México, mediante la implementación de dos programas de intervención psicoeducativa.

En Cuba, se realizó una investigación en donde se llevó a cabo un análisis de los principales problemas que atentan contra el desarrollo pleno de la infancia en una comunidad rural, mediante una caracterización sociodemográfica de la misma, valorando los principales elementos que, desde el punto de vista socioeconómico y cultural, inciden en la educación y desarrollo de los niños y niñas del territorio, centrando la atención en el papel de la familia. Los resultados de este estudio, señalan que existen deficiencias en la atención al desarrollo del niño durante la primera infancia, así como el predominio de prejuicios y estereotipos vinculados principalmente al género en el proceso escolar y familiar, incidiendo de manera negativa en la maduración física, emocional y social de los niños y niñas (Seguí, García & Hernández, 2016).

Finalmente, un estudio realizado en Uruguay que se vincula a la formación de la identidad de adolescentes que habitan en una zona rural, tomando en cuenta factores psicológicos y socioculturales (Mjtorian, 2017). Este estudio señala que la identidad de jóvenes rurales estaría marcada por un carácter transitorio, debido al proceso de transformación en que se encuentra la ruralidad, incidiendo en que a la juventud rural se le dificulte reconocerse como un grupo definido en la sociedad, concluyendo que la gran mayoría de las supuestas definiciones acerca de la juventud rural suelen aparecer como una imposición identitaria sesgada y no fundamentada, dado que se reconoce sólo parcialmente la juventud rural, ya que se perciben como “promesas” y no como

protagonistas en sí. Si bien este estudio integra la identidad y la ruralidad, es realizado con adolescentes, sin considerar el desarrollo de la identidad en la infancia.

Los estudios mencionados anteriormente nos permiten aproximarnos a lo que se ha investigado en cuanto a procesos identitarios en zonas rurales, no obstante, existen escasas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional que den cuenta de procesos de construcción de identidad en niños y niñas que habitan en zonas rurales y más aún desde la psicología clínica infanto-juvenil.

3. Marco Metodológico

3.1. Objetivos:

3.1.1. Objetivo general

Describir la construcción de identidad personal de niños y niñas de 6 a 12 años del colegio rural “Las Palmas de Llay-llay”.

3.1.2. Objetivos específicos:

Describir la construcción de identidad personal de niños y niñas de 6 a 12 años del colegio rural “Las Palmas de Llay-llay” a partir del concepto de unidad del sí mismo.

Describir la construcción de identidad personal de niños y niñas de 6 a 12 años del colegio rural “Las Palmas de Llay-llay” a partir del concepto de integración del sí mismo.

Describir la construcción de identidad personal de niños y niñas de 6 a 12 años del colegio rural “Las Palmas de Llay-llay” a partir del concepto de integración con otros.

Identificar elementos propios del contexto rural en el proceso de construcción de identidad personal.

3.2. Diseño de la investigación

El enfoque metodológico que guió esta investigación es cualitativo, debido a que permite estudiar la realidad en su contexto rutinario, natural, tal y como sucede, mediante la obtención del sentido que tienen los fenómenos en función de los significados que le otorgan las personas implicadas (Rodríguez, Gil y García, 1996). A este respecto, Taylor y Bogdan (1992), señalan que la metodología cualitativa corresponde a una “(...) investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). Esto supone, comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2014), y no desde lógicas causalistas que impliquen un

aislamiento o reducción de los fenómenos a variables que se pretende estudiar en situaciones artificiales de laboratorio (Flick, 2007).

Según LeCompte, la investigadora o el investigador, no descubre, sino que construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva, considerando como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo, su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático, lo que supone, un interés por lo real, más que lo abstracto, lo global y lo concreto, más que lo disgregado y cuantificado (como se citó en Rodríguez, Gil y García, 1996).

A su vez, la investigación cualitativa utiliza y recoge una amplia variedad de materiales, como lo son; entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, imágenes y/o sonidos, que describen la cotidianidad, las situaciones problemáticas, y los significados presentes en la vida de las personas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

3.3. Contexto en el que se realiza la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela rural “Las Palmas”, ubicada en la V Región de Valparaíso, perteneciente a la comuna de Llay-Llay la cual se extiende desde la ruta “las chilcas” hasta el túnel “la calavera”, siendo una comarca principalmente agrícola.

El establecimiento cuenta con un total de 62 alumnos/as desde pre-kínder a sexto año básico, bajo la modalidad de multigrado, es decir, el/la profesor/a enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (Unesco, 2003), entrando en la categoría bidocente, debido a que tiene dos docentes los cuales en general atienden a dos o más grados educativos cada uno. A su vez, presenta un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica (Mineduc, 2018), lo que para efectos de esta investigación no será una variable a considerar.

Su proyecto educativo pone énfasis en el desarrollo integral de las niñas y los niños, también en la excelencia académica y fomento del deporte. Cuenta con programas de formación vinculados a convivencia escolar, cuidado del medio ambiente y la promoción de la vida sana. Cabe mencionar que incorpora necesidades educativas especiales (NEE), correspondientes a trastornos de la comunicación.

3.4. Muestra

El carácter de la muestra fue no probabilística de tipo intencional, dado que el propósito no fue generalizar los resultados a una población más amplia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), sino que indagar en el proceso de construcción de identidad en la etapa infantil, y con ello, comprender el fenómeno desde sus características particulares. Lo anterior supone elegir la muestra en relación a las características de la investigación.

En la presente investigación se utilizó la muestra por conveniencia; la cual corresponde a los casos disponibles a los cuales el investigador/a tiene acceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión; aquellas/os niñas/os de seis a doce años de los cursos de primero a sexto básico que hayan asentido previamente su participación en la investigación (Anexo 1) junto con presentar disposición a participar al momento de realizar la autobiografía, y que sus madres/padres hayan firmado el consentimiento informado (Anexo 2).

En cuanto a los criterios de exclusión, se consideró la negación por parte de los niños/as al momento de participar, como también la presencia de dificultades para gesticular palabras, o bien dificultades de lecto/escritura.

De esta manera, la muestra fue compuesta por 32 estudiantes del colegio, rural “Las Palmas de Llay-lLAY”, de los cuales 14 eran niñas y 18 niños, pertenecientes a los cursos de 1° hasta 6° básico (Tabla 1). Se excluy un participante, debido a sus dificultades en el lenguaje expresivo.

Tabla 1

Edad (años)	Hombres	Mujeres	Total
6 - 12	18	14	32

3.5. Técnicas de recolección de datos:

3.5.1. Autobiografía escrita: (Anexo 3)¹

Una manera de acceder a la experiencia de un sujeto es mediante el análisis de las narraciones de su propia historia realizada a través de una autobiografía, dado que por medio de ellas, la persona relata su propia historia, convirtiéndose en el protagonista, aludiendo a su mundo interno y sus significados (Sepúlveda, 2013), a su vez, permite conocer la percepción que tienen de sí mismos/as, sus historias de vida y las relaciones que generan en distintos ámbitos, con el propósito de indagar y dar cuenta de los elementos presentes en el proceso de organización de la identidad personal (Berntsen y Rubin, 2006, en Capella, 2011)

La narrativa constituye un medio flexible y de fácil acceso para tratar aspectos de la experiencia, otorgando la posibilidad de jugar con los personajes, los escenarios, diversas situaciones y sus desenlaces. La autobiografía, en tanto narrativa personal, brinda estas mismas cualidades llevadas a la historia personal, junto con favorecer o transformar el sentido que otorgamos a las experiencias (Sepúlveda, 2013).

Las narrativas autobiográficas permiten trasladar al lenguaje (ya sea escrito o hablado) la propia historia a modo de relato, cambiando nuestra producción de sentido. Los relatos creadores del yo, como en las autobiografías, reflejan las impresiones que se tienen de uno mismo, así como también el modo en que los otros esperan que debamos ser (Bruner, 2003). De esta manera, Capella (2011) señala que las historias personales son inestables, y susceptibles a influencias culturales, interpersonales y lingüísticas.

La autobiografía, como narración creadora del yo, da cuenta del sujeto que la escribe, tanto en su dimensión individual como social. En cuanto a la primera dimensión, la autobiografía permite la presencia de la autonomía del sujeto, al momento de hablar de su voluntad, sus preferencias, su experiencia, etc., en tanto que la segunda dimensión, aborda el compromiso en relación a otros, ya sean amigos, familiares, grupos de referencia, etc., lo que permite abrir el espacio al diálogo con otros en el relato (Sepúlveda, 2013).

De esta manera, la autobiografía en tanto narrativa personal implica intrínsecamente tomar perspectiva respecto de lo cual se habla y/o escribe. Así, el sujeto hablará desde un

¹ Los anexos de esta investigación se encuentran adjuntos en CD.

lugar establecido a partir de una subjetividad que se hace visible en el relato, la cual es atravesada por un contexto y una intención, de tal manera que la persona que escribe acerca de sí mismo transforma las experiencias que lo constituyen, siendo filtradas a través de un lenguaje, pasando a ser eventos verbalizados y/o escritos (Bruner, 2003), lo que supone llevar al lenguaje (escrito o hablado), nuestra historia a modo de relato.

A través de la autobiografía se ve reflejado el yo en construcción, junto con la relación dialéctica existente con el otro y con la cultura, así como también en lo que Bruner (2003) menciona como tensión dialéctica entre lo pasado y lo posible. Es en este sentido, que los relatos se nutren de la cultura, siendo el sujeto que escribe, una expresión de ella, por lo cual, en cada autobiografía coexiste el protagonista, los otros y la cultura, articulándose en torno a una trama específica que contiene significaciones particulares (Martel, 2012).

Bruner (2003), plantea que creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, en donde el yo, mediante su capacidad de reflexión y de imaginación de diferentes alternativas, rehúye, abraza o reevalúa lo que la cultura le ofrece.

Las autobiografías nunca están completas ni finalizadas, debido a que implican una selección de eventos, y son sólo una versión de la vida a modo a modo de conseguir la coherencia (Bruner, 2003), en donde se irán integrando diferentes elementos de la historia vital.

Se utilizó el formato de autobiografía propuesto por Sepúlveda (2007), siendo modificada con cambios menores por Capella (2011); "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".

Esta técnica de recolección de datos, fue utilizada en 16 casos del total de la muestra.

3.5.2. Autobiografía verbal oral:

Considerando lo propuesto por Bruner (1991) quien señala que la narración trata, desde las primeras palabras del niño, del entramado de la acción y la intencionalidad humana, y lo propuesto por Martel (2012), quien menciona que las narrativas autobiográficas, en este caso “oral/hablada”, permite llevar al lenguaje la historia personal a modo de relato, es que en los casos donde los/las niños y niñas que no habían adquirido lectoescritura, se les solicitó realizar una autobiografía oral. Para esto, se les leyó la consigna autobiográfica (ver anexo 3) de tal manera que pudiesen responder mediante el relato oral, el cual fue registrado mediante una grabadora.

En consideración de lo anterior, se realizaron 16 autobiografías verbales.

3.6. Análisis de datos:

3.6.1. Técnicas de análisis de datos:

La técnica de análisis de datos utilizada corresponde al modelo propuesto por la teoría fundamentada, en donde el investigador intenta definir los significados simbólicos que tienen los artefactos, gestos y palabras, para ciertos grupos sociales y cómo es la interacción entre ellos (Rodríguez, Gil y García, 1996). Desde esta perspectiva se busca construir lo que los participantes consideran como su realidad social.

Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada es una metodología general que se sostiene en una recogida y análisis sistemáticos de datos, en donde la teoría se desarrolla durante el proceso de investigación. Dado que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es posible que se generen conocimientos que faciliten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Rodríguez, Gil y García, 1996). De igual manera que otros métodos cualitativos, en la teoría fundamentada las fuentes de datos son las entrevistas, observaciones de campo, así como las autobiografías, periódicos, cartas o grabaciones audiovisuales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para efectos de la presente investigación, sólo se utilizó la codificación abierta y la codificación axial, que corresponden a sólo dos de las etapas propuestas por la teoría fundamentada. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), en la primera etapa

(codificación abierta), el investigador realiza una revisión de todos los segmentos del material disponible para analizar, generando categorías iniciales de significado, lo que supone subir el nivel de abstracción, debido a que elimina la redundancia y genera evidencia para las categorías. A su vez, las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas.

En cuanto a la segunda etapa (codificación axial), el investigador, agrupa las categorías identificadas en la codificación abierta, con el fin de crear conexiones entre categorías y temas. Mediante esta etapa, se construye un modelo del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La tercera etapa propuesta por la teoría fundamentada, (codificación selectiva), supone una integración y un refinamiento de las categorías, con el fin de construir un argumento explicativo teórico central con sus correspondientes categorías relacionadas (Strauss y Corbin, 2002). No será utilizada en esta investigación, debido a que el objetivo es caracterizar las dimensiones de la identidad y no elaborar un argumento teórico al respecto.

3.6.2. Procedimiento de análisis de datos

Para el análisis de los datos, se realizó en primera instancia, una transcripción de todas las autobiografías, (tanto orales como escritas), de tal manera de acceder fácilmente a la información. Luego, se utilizó la codificación abierta sobre las autobiografías, reconociendo temáticas presentes en ellas, para luego designarles un código. Posteriormente, tales códigos, fueron agrupados en categorías, las cuales corresponden a conceptos explicativos más amplios

En última instancia, se utilizó la codificación axial, en donde se organizaron los códigos y las categorías (realizadas en la primera etapa), en función de tres categorías conceptuales propuestas por Sepúlveda (2013), las cuales corresponden a las Dimensiones de la Identidad; Unidad del sí mismo, Integración del sí mismo e Integración con otros. De esta manera, las categorías planteadas en la primera etapa pasan a ser subcategorías de las conceptualizaciones teóricas propuestas por Sepúlveda (2013) (ver anexo 4).

3.7. Procedimiento de la investigación:

Para llevar a cabo esta investigación, se solicitó en primera instancia, una carta al jefe de carrera de psicología, dirigida al director del establecimiento educacional “Las Palmas de Llay-Llay”, con el fin de gestionar la autorización para realizar la investigación en el colegio (ver anexo 5).

Luego, se agendó una reunión con el director del establecimiento, con el propósito de explicar los fundamentos de la investigación, como también, hacer entrega de la carta, para obtener su autorización.

Una vez realizado esto, se asistió a una reunión de inicio de año escolar dirigida a apoderadas y apoderados del establecimiento, en donde explicamos el fin de la investigación, junto con hacer entrega de los consentimientos informados para quienes dieran autorización a sus hijos/as. Posteriormente, se realizó una visita a los/as alumnos/as con el fin de contarles el propósito de la investigación, para que firmaran el asentimiento si aceptaban participar.

Posteriormente, las autobiografías fueron aplicadas en la biblioteca, considerando que era el espacio más óptimo dado que se encontraba disponible para los efectos de este estudio y contaba con buenas condiciones lumínicas y espaciales.

Las autobiografías verbales fueron aplicadas individualmente a los/as niñas/os de 1° y 2° básico. En tanto que las autobiografías escritas, fueron aplicadas en grupos de 5 niños, dispuestos cada uno en una mesa individual, iniciando desde el nivel más bajo (3° básico) hasta el más alto (6° básico). Se realizaron los grupos, en relación al curso al cual pertenecían los/as niños/as.

3.8. Consideraciones éticas:

Respecto a las consideraciones éticas, se informó a las/os estudiantes y a sus madres/padres la finalidad del estudio, con el propósito de asegurar su participación voluntaria e informada.

Por otra parte, la información obtenida de las autobiografías fue confidencial, donde tuvieron acceso solo los investigadores y la profesora a cargo, a excepción de relatos que pudieran denotar situaciones que pudiesen afectar la integridad física o psicológica del estudiante, lo que implicaba informar en primera instancia a su adulto responsable.

A su vez, las autobiografías, fueron realizadas en un contexto propicio, donde los estudiantes estuvieran cómodos para realizar sus autobiografías, con una duración de 20 minutos aproximadamente, de tal manera de alterar lo menos posible el desarrollo de las actividades académicas.

Para formalizar el procedimiento de los aspectos éticos, se entregó un asentimiento a las/os estudiantes y un consentimiento informado a las madres/padres en donde se explicaba los fundamentos de la investigación.

Por último, se entregó un manuscrito a la dirección del colegio, en donde se expusieron los principales resultados de la investigación.

4. Análisis y resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las narrativas autobiográficas escritas y verbales. La información fue organizada a partir de las dimensiones de la identidad propuestas por Sepúlveda (2013), en función de los objetivos específicos planteados en esta investigación. De esta manera, se reflejan los significados, descripciones y acciones que constituyen la identidad personal de niños y niñas que habitan en una zona rural de Llay-lay.

4.1. Unidad del sí mismo

De los resultados observados se desprendieron las siguientes subcategorías que representan la dimensión de la unidad del sí mismo: Identificación personal; Características personales; Gustos; Disgustos; Actividades cotidianas; Descripción familiar; Descripción ambiente doméstico; y Artículos personales. Aquellas serán descritas a continuación:

Identificación personal:

De modo general, refiere a una descripción de sí a partir de datos personales como nombre, edad, personas con quien vive, fecha de nacimiento, y datos demográficos (domicilio o lugar donde se habita).

Se observó que al aumentar la edad de los/as participantes, la identificación personal se complejiza, añadiendo nuevas descripciones de sí. Esto se manifiesta en que los niños/as al nombrarse a sí mismos/as aluden no solamente al nombre, sino que también a su apellido, edad, fecha de su nacimiento o cumpleaños:

“Me llamo Emily²” (niña de 6 años)

“Mi cumpleaños es el siete de agosto” (niña de 11 años)

“Mi nombre es Jaime Bustos, yo nací el 6 de septiembre del 2006” (niño de 11 años)

De la misma manera, con el incremento de edad, se observaron descripciones vinculadas a datos demográficos relacionados con su domicilio (o descripción en torno al domicilio) y personas con quienes viven:

² Todos los nombres presentados en viñetas fueron modificados para mantener la confidencialidad de los participantes.

“Vivo con mi hermana y mi mamá” (niña de 10 años)

“Vivo en el campo con mi familia” (niña de 10 años)

“Soy de las Palmas” (niño de 11 años)

“Me llamo Pedro y vivo en los altos de Llay Llay (niño de 10 años)

Características personales:

Esta categoría hace referencia a la descripción de sí a partir de características personales. Entre ellas se encuentra la atribución de características psicológicas y aspectos emocionales.

Las características psicológicas son consideradas como aquellas cualidades personales no tangibles que refieren los niños/as en su relato, mientras que los aspectos emocionales refieren a estados o vivencias de los niños/as caracterizadas por emociones o sentimientos.

De las narrativas analizadas se observó una escasa alusión tanto a características psicológicas como aspectos emocionales. En cuanto a características psicológicas fue descrito únicamente el *“ser alegre”*, siendo mencionado solo en un caso, mientras que dos participantes del estudio hacen alusión a aspectos emocionales.

“Soy un niño alegre” (niño de 10 años)

“A mí me da miedo el agua” (niña de 6 años)

“Estoy feliz porque hace poco tuve una sobrina” (niño de 10 años)

Gustos:

Esta categoría refiere a los gustos mencionados por los niños/as, quienes hacen referencia a elementos distintivos de sí mismo, formando parte de su propia descripción de sí. De ello se destaca lo siguiente:

Se otorgó especial relevancia a las **actividades lúdicas**, predominando juegos de interacción interpersonal, como jugar con hermanos, primos, y en algunos casos, con sus compañeros:

“Me gusta jugar a la pelota en mi casa con mi hermano” (niño de 6 años)

“A mi me gusta jugar con mi hermano y mi primo” (niña de 7 años)

“Me gusta jugar con mi amiga y estar con mi familia” (niña de 10 años)

Cabe destacar que en algunos casos las actividades lúdicas se desarrollaban en contacto con la naturaleza:

“Me gusta andar en bicicleta en la tierra” (niño de 6 años)

“Yo con mi prima hacimo barro y jugamo con barro, jugamos todos los días con barro y siempre jugamos con barro, hacimo torta” (niña de 6 años).

Por otra parte, aparecieron actividades lúdicas relacionadas con la tecnología (jugar con aparatos tecnológicos) siendo mencionadas sólo por tres niños/as de la muestra, observándose exclusivamente en niños/as de menor edad (entre 6 a 9 años).

“Me gusta jugar en mi tablet y en mi teléfono” (niño de 8 años).

“Me gusta jugar (...) y ver netflix” (niña de 9 años).

“Me encantan las cosas, como los juegos del teléfono y youtube” (niño de 8 años)

Dentro de las actividades lúdicas se destacó jugar a la pelota como uno de los gustos más mencionados por niños/as:

“Me gusta jugar con ellos a la pelota” (niña de 7 años)

“Me gusta jugar a la pelota” (niño de 8 años)

“Me gusta jugar a la pelota” (niña 9 años)

Por último, se observaron diferencias según el género. Jugar a las muñecas, cocinar, hacer manualidades, saltar a la cuerda y juegos de roles, se observan exclusivamente en niñas y de menor rango etario, mientras que los juegos de autos y dinosaurios son descritos exclusivamente por los niños:

“Me gusta jugar a las muñecas” (niña de 9 años)

“A mi me gusta jugar a la cuerda” (niña de 10 años)

“Me gusta jugar (...) a los autos” (niño de 6 años)

En la misma línea, se han observado otro tipo de gustos que son descritos exclusivamente por niñas, como realizar **labores domésticas**:

“Me gusta ayudarle a mi mamá en la cocina” (niña de 11 años)

Además del gusto por realizar actividades lúdicas, se destacó el **gusto por la naturaleza, árboles frutales/hortalizas y animales**, siendo descritas predominantemente por mujeres:

“Me gusta la naturaleza y las flores” (niña de 11 años)

“Me gusta andar a caballo” (niña de 11 años)

“Me gustan los perros, gatos y los conejitos” (niña de 10 años)

También se observaron gustos relacionados con actividades **artístico/musicales** (dibujar, escuchar música, cantar, bailar y pintar), y actividades relacionadas con la **escolaridad** como el estar o ir al colegio, haciendo alusión al colegio como un espacio de interacción con otros y de realización de actividades.

“Me gusta dibujar animales” (niño, 7 años)

“Me gusta hacer manualidades, me gusta venir al colegio” (niña de 11 años)

“Me gusta venir a la escuela, tengo muchos amigos” (niña de 10 años)

Por último, los gustos descritos se relacionan con tener un **contacto con el mundo exterior**, fuera del lugar de residencia: ir a la playa, a la cancha, andar de paseo y/o acampar:

“Me gusta ir a la playa” (niña de 6 años)

“Me gusta acampar” (niña de 11 años)

Disgustos:

Esta categoría hace mención a aspectos que disgustan, pero que forman parte de la descripción de sí mismo, configurándose como un elemento distintivo de sí.

Uno de los aspectos que apareció como disgusto es lo relacionado con el **aprendizaje y lo académico**. A modo de ejemplo, aparece la carga académica en cuanto a realizar tareas y leer:

“No me gusta hacer tareas (...), leer” (niña de 7 años)

“No me gusta hacer tareas porque te demoras mucho hacerlas” (niño de 6 años)

Además, describieron como disgustos **actividades lúdicas**, es decir, cosas a las cuales no les gusta jugar. Los disgustos descritos se presentaron principalmente en niños de menor edad.

“No me gusta jugar con la tierra” (niña de 9 años)

Los niños de menor edad mencionaron aspectos relacionados con la **alimentación y hábitos cotidianos**, que les disgustan.

“Tengo membrillos, pero no me gustan” (niña de 6 años)

“No me gusta bañarme en las duchas, solo en la piscina” (niña de 6 años)

“No me gusta limpiar” (niña de 7 años)

Por último, otro aspecto que disgusta tiene relación con **dificultades relacionales**:

“No me gustan las peleas” (niño de 7 años)

“No me gusta pelear” (niña de 11 años)

“No me gusta que me molesten (niña de 11 años)

Actividades cotidianas

En las autobiografías de los niños/as apareció el reconocimiento de sí a partir de las actividades que realizan de forma cotidiana. De ello destacan **actividades lúdicas**, **actividades realizados con otros** (compañeros, amigos o familiares), y, en menor medida, **actividades relacionadas con el uso de aparatos tecnológicos**:

“Jugamos con un carrito que tenemos para vender verduras, tiene melones, naranjas, sandía y manzana y muchas frutas” (niño de 8 años)

“En mi casa juego minecraft” (niño de 7 años)

En las actividades cotidianas, los niños/as de la muestra destacaron fuertemente las actividades que realizan con sus familiares, siendo más predominante en niños/as de menor edad:

“Andamos en bici, jugamos muchas cosas con mis hermanos, nos mojamos” (niño de 7 años).

“Juego con mis primos chicos y grandes” (niña de 10 años).

“Yo con mi prima hacemos barro y jugamos con barro, jugamos todos los días con barro y siempre jugamos con barro, hacemos torta” (niña de 6 años).

Descripción familiar:

Esta categoría refiere a las narrativas de los niños que incluyen a los integrantes de la familia o a la familia propiamente, como también la descripción de gustos o actos de estos. Aquello se integra como elemento distintivo de sí, reconociéndose como propio a través del verbo tener:

Los relatos dieron cuenta de la aparición de diversos **integrantes de la familia**, tanto de la **familia nuclear** (madre, padre y hermanos) como **extensa** (primos, tíos, abuelos, sobrinos), o una **descripción de la familia de forma general**. Respecto a ello, aparecen dos integrantes familiares que son principalmente mencionados, estos son los **hermanos y primos**. Por otra parte, la descripción general de la familia alude a tener una familia diversa o familias grandes, lo cual es mencionado principalmente por niños/as de mayor edad.

“Tengo dos primos, pero peleo con mi primo” (niño de 6 años).

“Tengo una familia diversa: papa=rene, mama=marcela, hermano=Christopher, Abuela= maría, sobrina=...Estoy feliz porque hace poco tuve una sobrina” (niño de 10 años).

“Tengo una hermana linda, se llama Javiera, tengo una mamá muy cariñosa y también mi papá” (niña de 10 años).

Descripción ambiente doméstico:

Esta categoría hace referencia a la descripción de su entorno físico, aludiendo al verbo “tener”. Aquello refiere a la descripción de sí mismo a partir de lo que se tiene (en referencia a su contexto). Respecto a la información levantada, se identificaron tres subcategorías, estas son **animales domésticos** (alusión a tener animales/mascotas), **árboles frutales/frutas u hortalizas** y descripción del **patio o exteriores** (elementos del patio o exteriores que les son pertenecientes, como lo es el tener una cancha, un tranque o un patio.

“Tengo 6 mascotas, 4 perros y 2 gatos” (niña de 11 años).

“Tengo un perro, tengo un gato y una gatita, mi almuerzo favorito es los fideos, tengo un árbol de frutas, tengo una cancha de football” (niño de 11 años).

“Yo en mi casa tengo caballos un patio del porte de la cancha de la escuela y al frente de mi casa hay un tranque muy grande” (niño de 12 años).

Artículos personales:

Esta categoría hace alusión a artículos personales que logran ser parte de una descripción de sí mismo. Aquello es expresado mediante el verbo tener:

“Tengo una cancha de football, una bicicleta, tengo muchas pelotas de football” (niño de 11 años)

“En mi casa tengo una XBX 360” (niño de 10 años)

4.2. Integración del sí mismo:

En este apartado se destacan las subcategorías identificadas en relación con la integración del sí mismo: Eventos significativos; Temporalidad; y Proyección a futuro.

Eventos significativos

Esta categoría da cuenta de aquellos eventos que los/as niños/as mencionaron como importantes dentro de su historia de vida.

Se observa que los participantes aludieron a eventos vinculados con **cambios que ocurren en la familia e historia familiar:**

“Estoy feliz porque hace poco tuve una sobrina” (niño de 10 años).

“Tengo una familia muy grande pero no los conozco. Mi mami dice que son malos y mi papá no es mi papá verdadero, no lo conozco” (niña de 10 años).

“Tengo un tío que se encontró una polola y la niña tiene un bebé y mi tío les da todo y le quita cosas a mi mami para dárselas y él ya no me presta atención” (niña de 10 años).

Mencionaron además eventos donde experimentaron **dificultades en las relaciones interpersonales:**

“No me gusta ver a mi papá, porque un día me pegó una cachetada” (niño de 6 años).

“En el colegio me molestaban pero ya no” (niña de 10 años).

Por último, destacaron la descripción de la **muerte de sus mascotas:**

“La otra perrita que tenía se murió, la atropelló un auto, una camioneta, era mujer, era una poodle” (niño de 8 años)

“A mí se me murió un perrito que lo quería mucho, se llamaba Doris” (niña de 10 años)

Temporalidad:

Esta categoría alude a la noción que tienen los/as niñas/os del paso del tiempo y de la integración de diversas situaciones del pasado, presente y futuro.

Se observa que los/las niños/niñas hicieron escasa **alusión al pasado**, siendo mencionado por solo cuatro sujetos de la muestra. Esta categoría hace referencia a la mención de eventos relevantes del pasado.

“Me fui a vivir 3 años al norte después me fui a Llay-lay 6 años” (niño de 11 años).

“En el colegio me molestaban” (niña de 10 años)

En cuanto a la **alusión al presente**, los/as participantes mencionaron las actividades que realizan con regularidad, como también situaciones o eventos actuales.

“Jugamos todos los días con barro” (niña de 6 años).

“Hoy día un amigo trajo un teléfono y escuchamos canciones” (niña de 6 años).

“Ahora soy de las Palmas” (niño de 11 años).

En cuanto a la **alusión al futuro**, los/as participantes de este estudio incorporaron en sus relatos eventos que van a ocurrir en el futuro.

“Voy a estar de cumpleaños el jueves 29 de Marzo” (niña de 11 años).

“Voy a vivir en una casa nueva y grande” (niña de 11 años).

Proyección a futuro:

Esta categoría se refiere a la capacidad de las/os niñas/os de incluir en sus relatos elementos que puedan representar una proyección futura de sí mismos.

Se observó en niñas/os una proyección ligada al ámbito vocacional/profesional y/o académico, vinculada principalmente a la carrera de veterinaria. No obstante, este tipo de proyección apareció en solo cuatro sujetos de la muestra.

“Cuando sea grande seré carabinera” (niña de 10 años).

“Me gustaría ser veterinaria” (niña de 11 años).

“Cuando sea grande quiero ser doctor, o un veterinario puede ser para cuidar a los perritos” (niño de 8 años)

Cabe destacar que exclusivamente los niños mencionaron oficios relacionados a la actividad física:

“Mi sueño es ser arquero de la universidad de Chile y si se puede del Manchester city” (niño de 10 años).

“Mi futuro es ser futbolista” (niño de 11 años)

4.3. Integración con otros:

Finalmente, se destacaron las categorías relacionadas con la integración con otros: Relaciones interpersonales **con familiares** y Relaciones **con pares**.

Relaciones interpersonales con familiares

Esta categoría tiene relación con aquellos vínculos que los niños establecen con sus familiares, tanto con su familia nuclear como extensa, y que reconocen y significan como parte de sí.

Se observó mayor inclinación por **actividades** que realizan específicamente con sus **hermanos/as y primos/as**, las cuales son realizadas en su mayoría en un **espacio exterior** a sus casas, y en algunos casos, en **contacto con la naturaleza**.

“Juego con mi hermana en la tierra, y con mi primo” (niño de 6 años).

“A veces con mi prima encontramos bichitos, como chanchitos de tierra, caracoles, babosas, grillos, los cuidamos y después los soltamos” (niño de 6 años).

“A mi me gusta jugar con mi hermano y mi primo, se llaman Tomás y Samil, el Tomás es de mi prima Camila y el Samil es mi hermano. Me gusta jugar con ellos a la pelota, andar en bici, hacer carreras, pelear, ver tele y jugar” (niña de 7 años)

A su vez, se observó que los/as participantes incluyen en sus relatos **dificultades relacionales**, específicamente con **primos/as y hermanos/as**.

“No me gusta jugar tanto con mi primo y mi hermano, porque son peleadores” (niño de 7 años).

“Tengo dos primos, pero peleo con mi primo Agustín que se llama, por un juego secreto que tenemos” (niño de 6 años)

“Yo cuando juego con mi prima con el barro, peleamos por el barro” (niña de 6 años).

Por otra parte, los/as niños/as mencionaron los nombres de sus familiares, aludiendo así, a su **configuración familiar** (quienes componen su familia):

“Mi mamá se llama Alejandra Contreras, mi hermana se llama Carolina Arredondo” (niño de 7 años)

“(…) mi hermano y mi primo, se llaman Tomás y Samil, el Tomás es de mi prima Camila y el Samil es mi hermano” (niña de 7 años).

“Mi abuelita se llama Momi” (niño de 8 años).

En la misma línea, mencionaron el **nombre de sus mascotas**:

“En mi casa tengo una mascota, se llama copito” (Niño, 8 años).

“Tengo una mascota, es un perrito que se llama ponyo” (Niña, 8 años).

Destacaron además las **actividades** que realizan con ellos:

“En mi casa juego con mi perrita que se llama sol” (niña de 7 años).

“Yo tengo un animal que se llama rosita, yo cuando llego del colegio siempre juego con ella (...) jugamos a ir a buscar la pelota, y tengo 2 gatitos que igual juego con los 2” (niño de 12 años)

Relaciones interpersonales con pares:

Esta categoría se relaciona con aquellos vínculos que los/as niños/as establecen con otros niños/as. Tal como se mencionó en la categoría anterior, los/as niños/as se relacionan principalmente con **primos y hermanos**, destacándose principalmente en relatos de niños de menor edad, decreciendo con el aumento de esta. A su vez, se observaron relaciones con **compañeros y amigos**, las cuales son descritas en pocos casos en niños/as de menor edad, pero que incrementan en niños de mayor edad (entre 10 a 12

años). Cabe destacar que esta relación fue caracterizada principalmente por **actividades lúdicas**:

“Juego con mi hermana en la tierra, y con mi primo (niño de 6 años).

“Me gusta jugar con mi hermano y mi primo (...) me gusta jugar con ellos a la pelota, andar en bici, hacer carreras, pelear, ver tele y jugar” (niña de 7 años)

“Me gusta jugar con mi amiga y estar con mi familia (niña de 10 años).

Además de ello, los niños/as de mayor edad no solo destacaron la relación por las actividades que realizan, sino que también describieron el **“tener amigos”**, y en muy pocos casos, una breve **descripción de sus pares**:

“Me gusta venir a la escuela, tengo muchos amigos” (niña de 10 años).

“Tengo una amiga muy divertida, pone caras graciosas” (niña de 10 años).

“Mi mejor amigo es el Javier” (niño de 12 años).

5. Discusiones y conclusiones

5.1. Aspectos del contexto rural en relación con la construcción de identidad personal:

En las narrativas de los niños y niñas aparecieron diversos elementos que son distintivos de zonas rurales, y que forman parte de su propia identidad personal. Entre los hallazgos más significativos apareció la realización de actividades en contacto con la naturaleza, el contacto con animales, y la vinculación con primos y hermanos.

5.1.1. Unidad del si mismo:

Uno de los elementos descritos en las autobiografías, y que conforman la identidad personal, es el contacto con la naturaleza y con animales. Aquello se manifestó en diferentes ámbitos, especialmente a través de acciones o actos distintivos de sí, como jugar con barro y con tierra, cuidar animales, asistir a rodeos, cazar conejos o jugar a la venta de frutas y verduras.

En este sentido, el contacto con la naturaleza tiene relevancia en la construcción de la identidad personal, lo que nos permite inferir acerca de la importancia que tiene el contexto/entorno en la definición del sí mismo. Lo antes mencionado promueve de manera significativa la identificación, entendida como la dinámica en que el sujeto se identifica con su acción ejercida en la realidad (Vergara, 2011).

De la misma manera, el contacto con la naturaleza y animales también estuvo presente en el reconocimiento de sí, a través de los gustos con los cuales se identifican, permitiendo un proceso de diferenciación con el otro. Si bien los gustos en esta etapa evolutiva se relacionan principalmente con actividades lúdicas (Olguín y Soto, 2015), en esta investigación las actividades lúdicas se caracterizaron por elementos propios del contexto rural, como lo es el gusto por jugar en el pasto, en el barro y con animales (perros, gatos, conejos, caballos).

Además, en el reconocimiento de si los/as niños/as mencionaron en sus relatos elementos que les pertenecen, mediante el verbo “tener”, lo cual se vincula a lo expuesto por Ricoeur (como se citó en Sepúlveda, 2013) en relación a las esferas que dan sentido a

la identidad personal, siendo una de ellas, la esfera del “tener”, en donde el sujeto va tomando conciencia de los sentimientos vinculados a la objetividad, como una nueva forma de su subjetividad, ligados a la disponibilidad de las cosas apropiadas.

En esta investigación, el “tener” se relacionó directamente con el contexto que habita el sujeto, vinculado en muchos casos a tener animales, como gatos, caballos, perros, conejos, o tener árboles (frutales), plantas o frutas (limones, membrillos, manzanas, duraznos entre otros).

Tales características asociadas a la unidad del sí mismo tienen relación a lo propuesto por Bruner (2010), quien menciona que el sujeto construye sus narrativas personales dentro de un espacio interpersonal, ligado a un contexto social y cultural específico, dando cuenta de su mundo psicológico.

5.1.2. Integración del sí mismo:

Respecto a esta dimensión, entendida como una acomodación de las experiencias de la historia vital del sujeto, los/as niños/as integraron en sus autobiografías los cambios de vivienda que han experimentado, organizando su experiencia pasada (el cambio de casa), a partir del presente. Dentro de las descripciones de los cambios de casa, los/as niños/as refirieron el haber vivido en “Las Palmas” y actualmente vivir en “Llay-llay” o viceversa.

Es importante mencionar que el sector rural “Las Palmas” pertenece a la localidad de Llay-llay, no obstante, los niños y niñas lo señalaron como un lugar diferenciado. Aquello puede ser entendido a través de elementos evolutivos propios del pensamiento concreto, haciendo referencia a lo tangible, dado que la localidad de Las Palmas es considerada como zona rural, caracterizada por la gran cantidad de parcelas en las cuales se practica la agricultura y ganadería, no contar con servicios de salud, tener un único colegio y la existencia de una baja densidad poblacional.

Por otra parte, puede ser entendido bajo el sentimiento de pertenencia a un contexto específico, en este caso, pertenecer a una zona rural, la cual tiene características particulares que permiten experiencias disímiles en comparación a una zona urbana, las cuales son integradas en la identidad personal de los sujetos.

Además de lo anterior, las experiencias significativas expresadas en las autobiografías fueron vinculadas principalmente con integrantes de la familia, como los padres, abuelos, tíos, hermanos y primos. Esto, podría tener relación con lo planteado por Castro (2012), quien menciona que en los territorios rurales existe una baja densidad poblacional, junto con familias que presentan una prolongada presencia de generaciones, por lo que hay importantes relaciones de parentesco en estos lugares (Castro, 2012). Tal incorporación de la familia da un sentido de continuidad al sí mismo en el tiempo, dado que el/la niño/a integra los roles de pertenencia familiar con una perspectiva histórica (Sepúlveda, 2013).

Otro de los aspectos presentes en esta dimensión de la identidad se relaciona con la proyección a futuro que hicieron los/as niños/as del estudio. Respecto a ello, la proyección a futuro fue referida en pocas autobiografías, destacándose solo en niños/as de mayor edad, pero en baja proporción.

Lo antes mencionado podría estar relacionado, con que los/as niños/as de mayor edad ya han desarrollado estructuras cognitivas más complejas, como el desarrollo del pensamiento operatorio, lo que les permite proyectarse a sí mismo en un tiempo futuro, a partir de estructuras que dan sentido y continuidad a la experiencia (Piaget, 1991). Además, los sujetos de mayor edad se encuentran más próximos a la adolescencia, etapa en la cual ocurre una mayor consciencia de la identidad (Erikson, 1968), en este caso, mayor consciencia del sí mismo en su proyección a futuro.

Una segunda hipótesis es que podría existir una escasa alusión hacia proyecciones futuras desde el contexto en el cual habitan, tales como profesiones, acceso a educación superior, o bien oficios en los cuales podrían desempeñarse. Uno de los elementos de este contexto podría relacionarse con las particularidades de la escuela rural, ya que esta posee sus propias formas de escolarización (Catón Mayo, como se citó en García, 2015), lo que podría influir, por ejemplo, en la noción futura de acceder a carreras universitarias. Aquello resulta interesante de destacar, dado que en los casos chilenos donde se han realizado estudios de identidad personal aparece con mayor frecuencia una proyección futura vinculada a lo académico y/o profesional, (ver por ejemplo, Olgún y Soto, 2015), pero han sido realizados en colegios de zonas urbanas.

Cabe destacar que de los escasos niños/niñas de este estudio que mencionaron una proyección futura vinculada a lo académico/profesional, esta se relaciona con la profesión

de veterinario/a. Dicha orientación profesional podría estar vinculada a elementos propios del contexto rural, dado que esta se relaciona con el contacto con animales o la naturaleza, aspectos que se destacan en la construcción de identidad personal de los niños de la investigación.

De esta manera se podría suponer que los/as niños/as tienen una visión de sí mismos proyectada en el futuro en una profesión donde puedan desempeñarse en contextos en donde esté presente la relación y entrega de cuidado a los animales, siendo a su vez una proyección coherente con su vida actual y el entorno en el cual están. En este sentido, cabe señalar lo propuesto por Sepúlveda (2013), quien señala que la integración del sí mismo supone una acomodación a las experiencias que se han dado en la historia vital, con una acomodación de pasado, presente y futuro siendo estas, integradas y organizadas de manera significativa, en donde el sujeto, a través de la acción, descubra y defina sus motivos que darán consistencia al sí mismo a través del tiempo.

5.1.3. Integración con otros:

En cuanto a esta dimensión, entendida como la búsqueda de diferentes opciones de acción y de reconocimiento desde los otros, mediante la integración a grupos de reflexión y de acción en diferentes ámbitos (familiar, escolar, religioso, deportivo, político u otro,) los/as niños/as incluyeron en sus relatos descripciones acerca de las interacciones que sostienen con los otros significativos, incluyendo principalmente las relaciones que tienen con sus familiares, destacando a sus primos/as, hermanos/as, madre, padre, tíos, abuelos y sobrinos. Se observó que incluyen en sus autobiografías los nombres de los integrantes tanto de su familia nuclear como extensa, lo que podría significar que integran en la construcción de su identidad la presencia de vínculos significativos con sus familiares.

Las relaciones principalmente descritas son las vinculadas con sus primos/as y hermanos/as mediante la realización de actividades lúdicas. Por otra parte, se integraron relaciones interpersonales con abuelos y sobrinos mediante visitas rutinarias o como parte de tradiciones familiares (ej. visitar a abuelos el fin de semana).

Esta tendencia a las relaciones interpersonales con familiares (integrantes familia nuclear y extensa) puede vincularse con la configuración de los territorios rurales, dado que se caracterizan por tener una densidad poblacional relativamente baja, junto a familias con

una prolongada presencia de generaciones, lo que lleva a suponer la existencia de importantes relaciones de parentesco en tales lugares (Castro 2012).

Dado este escenario, la familia rural se configura como uno de los principales elementos que forman parte de los procesos de socialización de los sujetos pertenecientes a la muestra, siendo capaz de generar y transmitir valores y tradiciones familiares. Por ello, la familia en zonas rurales juega un rol crucial dentro del proceso de construcción de identidad personal en los niños y niñas, ya que permite al sujeto formar parte de una comunidad, y de ser reconocido desde los otros (Sepúlveda, 2013).

Cabe destacar que estas interacciones con sus primos y hermanos se dieron, en gran cantidad de los casos, en un contacto con la naturaleza, como jugar en la tierra, en el pasto o jugar con barro, a su vez, incorporaron en sus autobiografías las interacciones que sostienen con animales/mascotas, mediante actividades lúdicas, o de entrega de cuidados. Aquello denota la importancia del contexto como parte del proceso de construcción identitario, en donde las personas organizan su experiencia inmersas en un contexto específico, en este caso, en un contexto rural. En este sentido, Erikson (1998) señala que el resultado de la identidad tiene que ver con un proceso de diferenciación e integración con el medio, dado que este transmite una realidad social en la infancia.

Respecto al contexto escolar, espacio propicio para las relaciones entre pares, los/as niñas/as mencionaron el gusto por ir al colegio, enfatizando en el tener amigos y la realización de actividades con pares. De esta manera, el colegio puede constituirse como un espacio para el desarrollo de la integración con otros mediante el proceso de reconocernos y ser reconocidos como personas únicas y diferentes, insertándose en una comunidad y logrando poner la propia identidad al servicio de otros.

Lo anterior se vincula a una investigación realizada por Silva-Peña et al., (2013) quienes sostienen que los niños comprenden la escuela como un espacio de construcción de identidad y de encuentro con el otro, otorgando un sentido en la vida de los niños que habitan en zonas rurales, en virtud de la distancia territorial y el aislamiento. Cabe destacar que el colegio de Las Palmas está determinado a su vez por características propias de la zona rural, ya que, dado a la densidad de la población, sólo existe un colegio en la localidad de las palmas, por lo que los alumnos suelen tener primos y hermanos como compañeros de cursos.

Por otra parte, dentro del proceso de socialización vinculado a la integración con otros, se advirtieron diferencias respecto al género. En cuanto a la interacción con las madres, las niñas describieron la relación a partir de las actividades que realizan con ellas, mencionando incluso como un elemento importante de sí el ayudarlas con quehaceres del hogar, mientras que los niños aludieron solamente a pasar tiempo con ellas. De la misma manera, la relación con los padres fue descrita por los niños en torno a actividades lúdicas relacionadas con jugar a la pelota y andar en bicicleta, mientras que las niñas no mencionaron actividades que realicen con sus padres.

Dado que la relación que establecen las niñas y niños con sus madres y padres son cualitativamente distintas, se desprende que estas involucran un significado diferente según el género, influyendo en el significado que se tiene de sí mismo al servicio de los demás, es decir, quién soy yo para que los demás puedan contar conmigo (Sepúlveda, 2013). Ej. “para mi es importante ayudar a mi mamá, y acompañar a mi hermana a comprar, y ayudar a mi mamá a hacer un poco de aseo.”.

Lo antes mencionado podría tener relación, a una investigación sobre familias de zonas rurales (Castro, 2012), en donde se señala que uno de los ámbitos presentes en las representaciones sociales de familia en el mundo rural, se sostiene en el modelo patriarcal, existiendo predominancia de la autoridad del padre, visualizando la maternidad como un aspecto central de la identidad de la mujer, con presencia de machismo en las pautas de socialización y relación cultural.

Lo anterior cobra especial relevancia dado que, tal como se mencionó en el marco referencial, una de las investigaciones realizadas en Cuba (Seguí, García & Hernández, 2016) señala que los prejuicios y estereotipos vinculados al género inciden de manera negativa en el desarrollo emocional y social de los niños, observándose dificultades conductuales.

5.2. Aspectos evolutivos observados en la construcción de identidad:

Respecto a la **unidad del sí mismo**, se observó una definición de sí a partir de la acción, vinculada a gustos personales y actividades lúdicas en interacción con un otro/a, principalmente figuras de la familia nuclear (padre y hermanos) y extensa (primos), a su vez, se integraron en la definición de sí elementos tangibles relacionados con el tener, y de su propio espacio físico, como tener animales, árboles frutales, patio grande, pelota de fútbol, entre otros.

Aquello puede ser comprendido dado que la identidad personal en niños/a, cuya etapa de pensamiento es operatoria concreta, se encuentra supeditada aún bajo la necesidad de identificar elementos concretos de la realidad, dado que las representaciones concretas e inmediatas son los elementos que en los/as niños/as pequeños/as facilita el reconocimiento de lo que le es propio (Valenzuela, 2012). De esta forma, las acciones que los/as niños/as realizan en el mundo como los juegos, ir al colegio y otros gustos son las representaciones del sí mismo en la acción, propias de este periodo de desarrollo.

Pese a que la mayoría de los/as niños/as de la muestra pudiesen estar en la etapa de las operaciones concretas (dado su rango etario), en las autobiografías no aparecieron definiciones de sí partir de características personales físicas o psicológicas. Aquello resulta interesante de destacar ya que las estructuras operatorias posibilitan el agrupamiento de características personales que se pueden relacionar entre sí, pudiendo clasificarse en constelaciones como “virtudes” o “defectos” (Valenzuela, 2012). Bajo esta consideración, sería esperable encontrar “virtudes” o “defectos” tanto en la línea de características psicológicas como físicas.

De la misma manera, en la etapa de las operaciones concretas se esperaría que los/as niños/as hagan descripciones de sí mismos/as a partir de elementos concretos y tangibles, donde el cuerpo juega un rol de principal fuente identitaria (Piaget, Sinclair y Bang, 1971). En palabras de Kegan, acerca de la pregunta “qué o quién soy yo”, el cuerpo es el objeto más próximo y concreto del sí mismo (Kegan, 1982).

Lo anterior podría ser explicado a partir de la influencia que pueda tener la zona rural como contexto del sujeto, específicamente desde el ámbito familiar y escolar (escuela rural) sobre el desarrollo evolutivo de los niños, como también elementos culturales propios de la

zona, donde no sea relevante la identificación de elementos corporales ni psicológicos, como sí puede suceder en zonas urbanas.

A modo de ejemplo, Olguín y Soto (2015) realizaron una investigación de identidad personal en niños entre 6 a 11 años, de zona urbana, señalando que solo los niños de mayor edad realizaron una descripción de características psicológicas, ligadas principalmente a la inteligencia, las cuales se basaban en el rendimiento escolar, siendo cualidades altamente deseables y valoradas en estos contextos.

Por otra parte, las acciones lúdicas realizadas por los/las niños/as, y que son parte de la definición de sí, se caracterizaron mayoritariamente por ser actividades de juego simbólico o juego de roles, como por ejemplo, jugar con barro a hacer torta, jugar a las muñecas, jugar a las mamás, jugar a los policías, entre otros. En esta investigación el juego simbólico se encuentra presente en todas las edades de la muestra (desde los 6 hasta los 12 años), aunque en edades mayores se observa con preponderancia en las niñas por sobre los niños.

Cabe destacar que este tipo de juego es característico en la etapa preoperatoria, la cual está comprendida en un rango etario desde los 2 a los 7 años. Aquello resulta interesante de destacar dado que el rango etario de la muestra abarca principalmente la etapa operatoria concreta, por lo que se esperaría observar mayoritariamente juegos con reglas. Este tipo de juego también es aludido pero con menor menor proporción, destacándose únicamente el jugar a la pelota como uno de ellos, siendo realizado de igual manera tanto por niños como niñas.

Lo anterior podría entenderse bajo la lógica evolutiva, en el cual los niños y niñas pueden situarse en un periodo de transición hacia etapas de mayor complejidad, dado que las distintas etapas del desarrollo implican un progreso hacia una complejidad creciente, integrando en cada etapa sucesiva los aspectos críticos de las etapas previas en una organización más articulada (Sepúlveda, 2013).

Por último, la diferencia observada respecto al juego simbólico en niños y niñas de mayor edad, podría estar ligada a las influencias del contexto donde ellos se desenvuelven, ya que tal como menciona Piaget (2004), el ser humano posee una doble condición, biológica y social, las cuales son características indisolubles y necesarias para el desarrollo. En este sentido, las características del contexto rural, como por ejemplo, los

estereotipos de género, pueden influir en los actos (en este caso, el tipo de juego) que los niños/as realizan.

En cuanto a la **integración de sí mismo**, se observan diferencias sustanciales según edad de los niños y niñas de la muestra. En primera instancia, los niños de menor edad, de un rango etario entre 6 a 9 años, aludieron principalmente a eventos que ocurren en el presente, mientras que los niños de mayor edad, de un rango etario entre 10 a 12 años, logran integrar a su identidad personal elementos del pasado, presente y futuro.

Aquello podría estar asociado a que las estructuras de continuidad y permanencia son más complejas en edades mayores, junto con un mayor reconocimiento en cuanto a la permanencia de su propia identidad a pesar de los cambios y variaciones presentes en sus historias, lo que incide en que logren proyectarse a sí mismos en el futuro, generando una necesidad de ir al encuentro de una identidad que “dándose en el presente, integre el pasado y el futuro anticipado” (Sepúlveda, 2013, p.101).

Además de ello, Piaget e Inhelder (1997) señalan que la concepción del tiempo se basa en la seriación de los acontecimientos, en un orden de sucesión temporal, la que comprende el uso de nociones de antes, durante y después, equivalentes a pasado, presente y futuro. Dicha operatoria es desarrollada en la etapa de las operaciones concretas, por lo que la diferencia entre los rangos etarios mencionados pudiese estar supeditada al logro de dicha operatoria.

Por último, respecto a la **integración con otros**, los niños refirieron a los familiares como el principal otro significativo, involucrando tanto a individuos de la familia nuclear (padre, madre, hermanos) como extensa (abuelos y primos). En cuanto a aspectos evolutivos, Sepúlveda (2013) describe que la familia constituye como el grupo principal en donde se construyen los vínculos y la transmisión de afecto.

Sin embargo, si bien la totalidad de la muestra hizo mención a su familia, existen diferencias en cuanto a la edad de los sujetos. El otro significativo de la familia con el cual se vinculan mayoritariamente los niños y niñas de menor edad (6 a 9 años) son los primos y hermanos, mientras que en niños/as de mayor edad (10 a 12 años) el otro significativo con el cual logran vincularse son las amistades fuera de la familia.

Lo antes mencionado se vincula a lo propuesto por Kegan (1982), quien señala que en la etapa imperial, la cual se desarrolla aproximadamente entre los 6 a 11 años, la familia asume un segundo plano frente a la importancia que comienza a adquirir el grupo de iguales. De la misma manera, se debe considerar que la evolución de la amistad es un proceso de diferenciación e integración personal, donde se logran coordinaciones de perspectivas que llevan a la confianza en las relaciones de amistad (Selman, 1990)

En resumen, la diferencia observada en la vinculación según edad puede relacionarse con los procesos de pensamientos de cada etapa evolutiva, dado que el grupo etario mayor se encuentra en inicios de la adolescencia, etapa en la cual el proceso de diferenciación está latente, por lo que sus vínculos son orientados en base a sus intereses y valores, desprendiéndose de manera gradual de los vínculos familiares.

5.3. Síntesis de la discusión

El objetivo de esta investigación fue describir la identidad personal en niñas y niños que habitan en una zona rural de Chile. En consideración de lo anterior, en esta investigación queda de manifiesto la importancia que tiene el contexto o lugar donde crece un/a niña/o, en su desarrollo psicológico y en la organización de la identidad.

En este sentido, la identidad personal de los/as niños/as de la muestra se ve permeada por características propias del contexto rural; principalmente la vinculación que tienen las/os niños/as con el medio ambiente (contacto con la naturaleza) y el contacto con animales, viéndose reflejado tanto en los gustos y/o acciones que los/as niños/as señalan como significativo de su historia personal, como en la mención que realizan acerca de los elementos que les pertenecen, mediante el verbo “tener” (tranque, patio grande, animales, frutas, árboles, etc). En cuanto a aspectos evolutivos, se observa que tal identificación se realiza a partir de elementos concretos proporcionados por el contexto en donde viven, así, los/as niños/as logran significar elementos el contexto rural como parte de sí, considerando que en la etapa del desarrollo en que se encuentran, surge como necesidad identificarse con elementos tangibles y observables de la realidad.

En relación a la temporalidad, se observa que los/as niños/as más pequeños de la muestra no aludieron al futuro, acotando sus relatos a situaciones ocurridas en el presente, en tanto que los/as niños/as de mayor edad integraron en sus relatos situaciones pasadas, presentes y futuras, aunque esta última en baja proporción. Aquello puede vincularse a que

evolutivamente los/as niños/as más pequeños no hayan desarrollado aún estructuras más complejas de continuidad y permanencia, como también a la posible existencia de una escasa alusión hacia proyecciones futuras desde el contexto en el cual habitan, como por ejemplo, el acceder a educación superior, o bien oficios en los cuales podrían desempeñarse.

Cabe destacar que en los casos donde se observó una proyección a futuro, esta se caracteriza por el interés en el ámbito académico, siendo mencionado exclusivamente el ser veterinario, profesión que puede ser vinculada al contexto en el que habitan, ya que esta conlleva el contacto con animales, elemento que forma parte de la descripción de sí mismo en los niños/as de la muestra.

Además de lo anterior, en la construcción de la identidad personal de los/as niños/as, emergen con relevancia los vínculos que establecen con su familia, tanto nuclear como extensa. Tales vínculos son relatados como parte significativa del sí mismo, proporcionando estabilidad, lo que permite a su vez el desarrollo de una identidad integrada, mediante el reconocimiento del sí mismo en los otros y desde los otros.

Es importante acotar que existen distinciones en relación a la vinculación que se establecen con los otros significativos; los niños más pequeños se vinculan principalmente con sus primos y hermanos, siendo esto permitido por las características propias del sector rural investigado, debido a que existe un gran parentesco entre quienes habitan el lugar. En tanto que los/as niños/as de un rango etario mayor, incluyen en mayor proporción las relaciones que establecen con amigos/as o compañeros/as, esto se vincula a lo propuesto por Kegan (1982), respecto a la etapa imperial la cual implica un distanciamiento de la familia, para adquirir mayor importancia el grupo de iguales.

Dicho todo lo anterior, podemos notar que el contexto rural ha incidido en las tres dimensiones de la identidad personal propuestas por Sepúlveda (2013), caracterizándose con elementos particulares de una zona geográfica específica.

6. Aportes

Los aportes que entrega esta investigación se encuentran enmarcados dentro de la psicología clínica infanto-juvenil, específicamente desde la línea constructivista evolutiva.

Uno de ellos, tiene relación con la posibilidad de ampliar la mirada hacia los significados de niños y niñas que habitan en otros sectores distinto a lo urbano, como lo es la zona rural, permitiendo conocer cómo el entorno y la cultura inciden de forma significativa en la construcción de identidad personal (Yáñez, 2014).

En este sentido, conocer los procesos de construcción de identidad en niños y niñas de zonas rurales de nuestro país, favorece pensar la clínica psicoterapéutica como un campo de acción que incluya diversos ámbitos presentes en el desarrollo de los/as niñas/as.

Tal como menciona Yáñez (2015) es necesario reconocer la implicación del entorno y la cultura en los procesos de desarrollo infantil, incorporando cambios en la acción, incluso considerando la adaptación del setting terapéutico, incluyendo aspectos del paisaje al box tradicional, o salir de este, en los campos o en la pradera. Lo antes mencionado, incidiría a su vez, en la alianza terapéutica, dado que se generarían condiciones para que los/as niñas/os no sientan muy distantes o ajenos el espacio terapéutico, así como el terapeuta tendría mayor conocimiento respecto a los elementos que los/as niños/as de un sector rural, significan como parte de sí; contacto con la naturaleza, relación con primos/as, cuidado de los animales, etc.

Sumado a lo anterior, esta investigación aporta en el fomento hacia futuras investigaciones asociadas a procesos de construcción de identidad personal en los distintos contextos chilenos, con el fin de descentralizar las investigaciones que en su mayoría son realizadas en Santiago.

Además, esta investigación significa un aporte hacia la institución escolar presente en el contexto de los/as niños/as, dado que entrega información respecto a elementos que los/as niños/as significan como parte de sí, frente a los cuales están construyendo su identidad. Por ende, la institución escolar podría fomentar y mejorar talleres o diálogos abocados a tales significados como lo son; relación con compañeros/primos/amigos, relación con sus familiares, relación con el medio ambiente, relación con animales y mascotas, etc., de tal manera de que tanto los profesores, asistentes de la educación,

apoderadas/os, se involucren en aportar hacia una identidad más integrada en los/as niños/a.

Por último, y dado a lo descrito anteriormente, la presente investigación puede realizar una contribución en cuanto a la generación de políticas públicas, dado que nos da elementos que sirven de guía para realizar intervenciones en las comunidades de zonas rurales. Estas políticas pueden relacionarse con el ámbito educacional o de salud mental los cuales fueron descritos anteriormente.

7. Limitaciones y proyecciones:

La primera limitación presente en esta investigación tiene relación con la muestra: Dada la cantidad de sujetos que componen este estudio, los resultados no son generalizables a todos/as los/as niños/as habitantes de zonas rurales, o en este caso, a todos los niños que habiten en Llay-lLAY. En este sentido, los datos obtenidos sólo pueden ser considerados en futuras investigaciones que aborden esta temática.

De la misma manera, dado a que el acceso a la muestra fue por conveniencia, los datos reflejan exclusivamente a la población estudiada, sin la posibilidad de extrapolar la información a otras zonas rurales de nuestro país, por ende, sólo podemos mencionar el proceso de construcción de identidad de niños/as habitantes de esta zona rural específica.

Una segunda limitación se relaciona con la técnica de recolección de datos. Esta sólo consistió en la aplicación de autobiografías orales y escritas, dejando fuera otras estrategias que puedan complementar información respecto a procesos identitarios. En este sentido, puede haber situaciones, experiencias, inquietudes o conflictos presentes en las historias de los/as niños/as que resultan difíciles de describir mediante una narración.

Cabe destacar que el haber realizado dos tipos de autobiografías (escritas y orales) puede tener alguna implicancia metodológica, ya que se observó que en las autobiografías orales el relato acerca de si mismo era de forma espontanea, tardando un menor tiempo, mientras que en las autobiografías escritas los niños tomaban mayor tiempo para organizar su relato.

Aquello concuerda no solo con la extensión de la autobiografía, sino que también con los elementos que lograban incorporar en ella, como por ejemplo, en el caso de las autobiografías orales los niños/as aludían principalmente a situaciones del presente, mientras que en autobiografías escritas aludían también a elementos relacionados con el pasado y futuro.

Sin embargo, dicha distinción descrita no puede ser entendida exclusivamente por el tipo de autobiografía, dado que las autobiografías orales fueron realizadas por los niños/as de menor edad, mientras que las escritas fueron realizadas por los niños/as mayores, es decir, la diferencia también puede ser entendida bajo términos evolutivos del desarrollo psicológico.

De esta manera, si bien las autobiografías entregan información valiosa respecto a los significados de los/as niños/as (de sí mismos y de su entorno), en investigaciones futuras se estima pertinente estudiar las implicancias de las autobiografías escritas y orales, como también el añadir otras técnicas de recolección de datos, como el dibujo, pruebas proyectivas, observación participante, entrevistas, etc.

La consideración de las limitaciones descritas puede permitir a futuras investigaciones abocadas en procesos de construcción de identidad en niños/as, una detallada y compleja comprensión del proceso de construcción de identidad en diversos contextos existentes en nuestro país.

Dado que el estudio del contexto puede involucrar diversas aristas (todo aquello que rodea, ya sea física o simbólicamente a los sujetos), una de las temáticas específicas que sería interesante abordar tiene relación con las concepciones que tienen los/as niños/as en cuanto al género. Aquello se menciona dado que en el presente estudio emergieron diferencias notorias entre relatos de niños y niñas, caracterizadas por ciertas nociones pertenecientes a un modelo hegemónico patriarcal.

En este sentido, planteamos como hipótesis la posibilidad de que existan ciertas creencias culturales y prácticas discursivas asociadas a estereotipos de género, en donde a las niñas se les transmite culturalmente, mediante símbolos, relatos, relaciones y/o acciones, cómo ser o qué hacer. En el caso de esta investigación, las mujeres mencionan el gusto o la realización de labores domésticas, mientras que los niños en ningún caso hicieron alusión a ello, mencionando principalmente el realizar actividades y proyectarse a

futuro con temas relacionados a su capacidad y destreza física (jugar a la pelota, ser futbolista, entre otros).

Lo antes mencionado condice con la investigación realizada en el Proyecto Semilla, titulado “Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 11 años: Aspectos Evolutivos”, donde señalan que “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” (Olguín y Soto, 2015, p. 64).

Según Ramírez y Contreras (2012), diversas investigaciones realizadas en Chile y Latinoamérica señalan la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad. Tal patrón contendría distintos mandatos que operan a nivel subjetivo, entregando pautas identitarias, afectivas y comportamentales difíciles de ignorar por quienes están inmersos en el modelo.

De igual manera, la construcción de género y sus significados varían de una cultura a otra, por lo que podría ser un aporte, tal como lo señala Rodríguez (2005) cuestionar las identidades de género fijas e inmóviles posicionadas en las prácticas discursivas, como también desentrañar en los/as niños/as sus concepciones en torno al género, de tal manera que se pueda iniciar un proceso de re-construcción de discursos, favoreciendo la construcción de identidad libre de concepciones hegemónicas y con ello una identidad personal más integrada y autónoma.

8. Referencias

- Alonquero, P., Loncón, M., Vásquez, F., Gutiérrez, J. & Parada, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de psicología* 26(2), 1-15. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/47957/50995>
- Azócar, E. (2015). *Narrativas de niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva constructivista evolutiva. (Memoria para optar al título de psicóloga)*. Universidad de Chile, Chile.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa:Barcelona.
- 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 doctoral). Universidad de Chile, Santiago.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 117-128.
- Capella, C., Contreras, L. y Vergara, P. (2004). Análisis de testimonio infantil desde una perspectiva evolutiva. En E. Escaff Silva y F. Maffioletti Celedón (Ed.), *Psicología Jurídica. Aproximaciones desde la experiencia* (pp. 99-121). Universidad Diego Portales.
- Casari, L., & Oros Cabrini, M. (2013). Una experiencia de evaluación psicológica en una zona rural. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 150-158.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas* 11(1), 134-176.
- Coll, C. (1996). El legado de Jean Piaget (1896-1966). *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (69), 213-219.
- Díez Prieto, M^a. P. (1989). *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Erikson, E. H. (1963). El problema de la identidad del yo. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 2(3), 56-121
- Erikson, E.H. (1964). *Insight and Responsibility*. NewYork: Norton
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feixas, G. & Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3^o edición). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M. & Pérez, C. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>
- García, F. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global : currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio : situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez, S. (2002). *La "Nueva Ruralidad": ¿Qué tan nueva?*. Chile: Ediciones LOM. Disponible en: <https://estudiosruralesmexico.wikispaces.com/file/view/Nueva+ruralidad.+Que+tan+nueva.+LIBRO.pdf>
- Gumucio, F. (2015). *Representaciones de sí mismos de los niños y niñas en proceso de escolarización que habitan en zonas rurales*. (Tesis para optar al grado de Magíster). Universidad de Chile: Santiago.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. (1º Ed.) Cambridge, Harvard University Press.
- Landini, F. (2015). La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. En F. P. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 21-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Mandolini, R. (1974). *La psicología evolutiva de Piaget con una introducción a la Epistemología genética*. Buenos Aires: Eciorda
- Martel, P. (2012). La Narrativa Autobiográfica. En Sepúlveda, G., Alcaíno, C., y García, G. (Eds.), *Psicoterapia Evolutiva Constructivista en niños y adolescentes. Métodos y técnicas terapéuticas. Juegos, imágenes, diálogos* (pp. 197-208). Santiago: Andros Impresores.
- Migliaro, A. (2015). Psicología Rural: Pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. En F. P. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 21-32). Buenos Aires: CLACSO.
- Mjtorian, Y. (2017). *Adolescencia y ruralidad, un campo de construcción de identidades*. (Trabajo final de grado). Universidad de la República: Uruguay.
- MINEDUC. (2018). *Proyecto Educativo Institucional, escuela "Las Palmas de Llay-Llay"*. Recuperado de <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1342/ProyectoEducativo1342.pdf>
- Monteiro, R. (2015). Educación y ruralidades contemporáneas, aportes psicológicos para el debate. En F. P. Landini (Ed.), *Hacia una psicología rural latinoamericana* (pp. 21-32). Buenos Aires: CLACSO.

- Morales, M., Benítez, M. y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Morales & Reyes (2017). *Construcción de identidad personal en adolescentes de 12 a 18 años que presentan problemáticas en la identidad personal. (Tesis para optar al título de psicóloga)*. Universidad de Chile: Santiago
- Morante, P. & Soto, M. (2013). Discrepancias en el rendimiento neuropsicológico en niños de zona rural y zona urbana. *Revista de Psicología de Arequipa*, 3(2), 177-182. Recuperado de <http://docplayer.es/18131056-Discrepancias-en-el-rendimiento-neuropsicologico-en-ninos-de-zona-rural-y-urbana.html>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M. F. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life in adolescence. *Developmental Psychology*, 52(11), 1926-1936.
- Olgún, P. & Soto, S. (2015). *Organización de Identidad Personal en Niños y Niñas entre 6 y 11 años: Dimensiones de la Identidad. (Tesis para optar al título de psicóloga)*. Universidad de Chile: Santiago
- Ortega, M. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). Desarrollo psicosocial en la segunda infancia. En López, N. y Zapata, N. (Eds.). *Psicología del Desarrollo: de la infancia a la adolescencia* (pp.323-361) Mexico: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1967). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Argentina: Guadalupe.
- Piaget, J. (1970). "Teorías de Piaget: Psicología de la inteligencia". Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (1° ed.). Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1992). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14° ed.). Madrid: Morata
- Piaget, J., Sinclair, H. & Bang, V. (1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2012). Reflexiones en Torno a la Masculinidad Hegemónica en Niños de una Escuela Rural en Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 158-179. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-163>
- Ramírez, C. y Salas, I. (2013). *Construcción de Identidad en Adolescentes con Intento de Suicidio. (Tesis para optar al título de psicólogo)*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130701>

- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno de España
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Rodríguez, B., Parra, J., Chinome, J. & Fonseca, G. (2018). Propiedades psicométricas y baremación de la prueba ENFEM en zonas rurales y urbanas de Tunja (Colombia). *Diversitas*, 14(2), 339-350. Recuperado de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4948/4628>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-11.
- Seguí, G., García, M. & Hernández, L. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero ¿Un fenómeno cultural?. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(3), 52-59. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322016000300005&lng=es&tlng=es.
- Selman, R. (1990). *Making a friend in Youth*. New York: Aldine De Gruyter.
- Sepúlveda, G. (2001). *Autonomía moral y solidaridad: complementación de las metas del desarrollo de las Teorías Cognitivo-Evolutivas desde Habermás y Apel, Ricoeur y Arendt* (Tesis doctoral). Universidad de Chile: Santiago.
- Sepúlveda, G. (2007). Apuntes de clases, Curso: Juventud y Psicología. Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Editorial Mediterráneo
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis*, 12(34), 243-258.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Páidos Ibérica
- Unesco (2003). Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrados Innovadoras. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Valenzuela, C. (2012). *Concepto Piagetano de identidad en el proceso de psicoterapia constructivista evolutiva en niños*. (Tesis para optar a grado de Magister). Universidad de Chile, Chile.

- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11 (1).
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal* (Tesis para optar al grado de Magíster) Universidad de Chile, Chile.
- Wallerstein, R. S. (1998). Erikson's concept of ego identity reconsidered. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 46(1), 229-248.
- Yáñez, C. (2015). *Construcción de identidad personal en niños y niñas de 5 a 9 años pertenecientes al pueblo originario Aymara, residente en la comuna de Putre*. (Tesis para optar al título de psicólogo). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134151>