



**UNIVERSIDAD DE CHILE
ESCUELA DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
FACULTAD DE MEDICINA**

**SIGNIFICADOS DE FAMILIA Y ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD
PERSONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 11 AÑOS A PARTIR DE SUS NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS**

**Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología Clínica
Infanto Juvenil**

CAROLINA ROJAS VILLAGRÁN

**Profesor(a) Guía:
Flor Quiroga Ortega**

Santiago de Chile, año 2017

RESUMEN

Este estudio busca comprender los significados de familia y escuela en la construcción de identidad personal en niños de 6 a 11 años, considerando las variables edad, género y configuración familiar. Se aplica una metodología cualitativa y, a través de la técnica de autobiografías, se examinan los relatos de 55 escolares de un colegio perteneciente a la Región Metropolitana. Dentro del marco teórico del Constructivismo Evolutivo de la Tesis, la relevancia de esta investigación reside en la posibilidad de comprensión de significados desde la propia visión de los niños, perspectiva escasamente investigada. Los resultados reafirman que familia y escuela constituyen los espacios más significativos en el desarrollo de los niños. La incidencia de los cambios acontecidos en ambas instituciones, vinculados, por un lado, a los nuevos tipos de familia, monoparental y reconstituida, muestran una adaptación de los niños a estas nuevas configuraciones; por otro lado, dentro del rol protagónico de la escuela en el desarrollo de los niños, las relaciones con los pares constituyen el factor preponderante en la configuración de este espacio. Finalmente, se discute el rol de algunos elementos socioculturales que inciden en la construcción de identidad de los niños(as) y se plantean algunas preguntas para futuras investigaciones.

Palabras clave: identidad personal, niñez, familia, escuela, autobiografía, enfoque constructivista evolutivo.

TODO ES RONDA

*Los astros son rondas de niños,
jugando la tierra a espiar...*

*Los trigos son talles de niñas
jugando a ondular..., a ondular...*

*Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el mar...*

*Las olas son rondas de niñas
jugando la Tierra a abrazar...*

Gabriela Mistral

DEDICATORIA

A mi hija Sofía por traerme a lo bonito del presente y llenarme de energía con su alegría

A Jorge mi compañero incondicional por su apoyo y siempre creer en mi

A mis papás por su apoyo y por darme la libertad para decidir mi camino y dedicarme a lo que más amo, y a mi Tía Cayoy por sus valiosos aportes durante todo este proceso

A mis amigas especialmente Nati, Pame y Mari por su ayuda y ser mi contención estos meses de trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Constructivismo Evolutivo	7
2.1.1. Bases Epistemológicas	7
2.1.2. La Identidad Personal	10
2.1.3. Identidad Narrativa: Reflejo de la Identidad Personal	14
2.1.4. Niños entre 6 y 11 años de Edad: Aspectos del Desarrollo Psicológico	16
2.2. Factores Socioculturales: La familia y la Escuela en la Construcción de Identidad Personal	21
2.2.1. Conceptualización de Familia	22
2.2.2. Conceptualización de Escuela	31
3. OBJETIVOS	37
3.1. Objetivo General	37
3.2. Objetivos Específicos	37
4. MARCO METODOLÓGICO	38
4.1. Diseño	38
4.2. Muestra	39
4.3. Técnicas de Producción y Recolección de Datos	42
4.4. Procedimientos	44
4.5. Análisis de Datos	45
4.6. Aspectos Éticos	46
5. RESULTADOS	48
5.1. Construcción de Identidad Personal	48
5.1.1. Unidad del sí mismo	48
5.1.2. Integración del sí mismo	52
5.1.3. Integración con otros	57
5.2. Construcción de Identidad Personal según Edad	62
5.2.1. Unidad del sí mismo	62
5.2.2. Integración del sí mismo	63
5.2.3. Integración con otros	64

5.3. Construcción de Identidad Personal según Género	65
5.3.1. Unidad del sí mismo	65
5.3.2. Integración del sí mismo	66
5.3.3. Integración con otros	69
5.4. Construcción de Identidad Personal según con quien vive el niño	70
5.4.1. Unidad del sí mismo	70
5.4.2. Integración del sí mismo	71
5.4.3. Integración con otros	71
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	73
6.1. Identidad y Significados de Familia.....	73
6.2. Identidad y Significados de Escuela	78
6.3. Significado de Familia y Escuela según edad, género y con quien vive el niño	83
6.5. El Lugar de la Familia y Escuela en la Construcción de Identidad del niño.....	89
7. APORTES, LIMITACIONES, PROYECCIONES.....	92
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
9. ANEXOS.....	105
ANEXO N° 1	105
ANEXO N°2.....	109
ANEXO N° 3.....	112
ANEXO N° 4.....	115

1. INTRODUCCIÓN

Como lo vivimos en el día a día y como lo examinan numerosos autores contemporáneos, resulta un hecho innegable que nuestra sociedad está cambiando aceleradamente, trayendo consigo nuevos desafíos y visiones. El mundo globalizado se nos presenta altamente vertiginoso, cambiante, y con importantes grados de incertidumbre. Es así como factores relacionados con el consumo en masa, la vida reclusa en la gran ciudad, la soledad en la multitud, la tecnificación de los modos de vida y la expansión de los medios de comunicación masivos, han modificado las condiciones en que las nuevas generaciones configuran su mundo interno y el espacio de sus relaciones sociales. (Giddens, 2000; Rabello da Castro, 2011)

De acuerdo a la información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2004) y de varios otros autores (Builes y Bedoya, 2008; Rodríguez y Menéndez, 2001; C. Ruiz, 2012), entre las fuentes más importantes de influencia sociocultural en la niñez, la familia y la escuela se posicionan como los dos primeros niveles más relevantes que intervienen en su desarrollo psicosocial. Estos autores plantean los profundos y complejos cambios que la familia y la escuela han tenido durante los últimos años. Respecto a la conceptualización de la familia, y de acuerdo a los datos estadísticos, (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2011; Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2012; UNESCO, 2004), factores como el aumento de la proporción de familias monoparentales, la reducción del número de hijos por familia, la incorporación de la mujer al trabajo –con el consecuente cambio de roles al interior del hogar, y el traspaso de la crianza a otras instituciones–, han modificado su comprensión, desde un concepto tradicional a uno más abierto y flexible. En lo referente al rol de la escuela, diversas tensiones, –como la presión por generar logros académicos, la influencia de un modelo de mercado neoliberal que estimula la competencia, como también el aumento de la jornada escolar–, generan un escenario actual transformado, resultando difícil concebir esta institución como un

sistema unificado, sino más bien como un espacio disgregado, donde abundan las divergencias entre sus miembros (León, 2011; Palacios, 2013).

En Chile y Latinoamérica, desafortunadamente, el conocimiento disponible para comprender el impacto de estas transformaciones en la niñez es escaso. Asimismo existen pocos antecedentes en la literatura, que rescaten los significados que los niños configuran frente a determinados factores socioculturales, como son la familia y la escuela. Entre algunas investigaciones nacionales, destaca el estudio “Yo Opino: Es mi Derecho 2016”, generado por el Consejo Nacional de la Infancia, en colaboración con el Programa de Educación Continua [PEC], de la Universidad de Chile. Esta indagación, aborda diversas temáticas de ciudadanía, con niños, niñas y adolescentes, y concluye que, para los niños entre 1° y 4° básico, los derechos más relevantes son: derecho a vivir en familia, derecho a jugar, descansar y practicar deportes y derecho a la educación. Un segundo aporte relevante en el tema lo constituye la investigación: “La infancia en la perspectiva de los niños” (Vergara, Peña y Chávez, 2014), realizada con niños y niñas de entre 10 y 11 años. En este estudio los niños consiguieron a la escuela como un espacio colonizador, que ocupaba gran parte de su vida diaria, crecientemente restrictivo de su tiempo y de su espacio de juego. Respecto a la significación que confieren los niños al mundo de sus padres, y adultos en general, la visión de la adultez corresponde a una imagen poco atractiva: perciben a sus padres como desbordados, exhaustos y alejados de sus deseos y placeres personales, además de resentir algunas inconsistencias en la crianza. En este mismo sentido, destacan los resultados de la investigación nacional “La voz de los niños, niñas y adolescentes: lo que más le importa a mis padres” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2008). Esta indagación, realizada con niños y niñas de 4° y 8° básico y 2° y 3° medio, recoge las impresiones respecto a cómo sus padres los crían. Los niños y adolescentes, perciben que la principal preocupación de los padres es que ellos obtengan un buen rendimiento escolar. En segundo lugar, que se esfuercen en los estudios y en tercer lugar el orden doméstico. Respecto a las expectativas de sus padres hacia ellos, una meta relevante es el ideal de “ser alguien en la vida”,

mediante el logro académico actual y futuro. Se aprecia que los niños y niñas han interiorizado el discurso social y familiar, en relación con las expectativas futuras. Para ellos, “ser alguien en la vida” es ser profesionales, trabajar y triunfar, mientras que formar familia o ser buena persona aparecen como prioridades poco relevantes. Por otro lado, el estudio muestra cambios culturales importantes en relación al género: las mujeres tienen como principal expectativa en la vida ser profesionales. El formar una familia aparece como una de las últimas prioridades. Todas estas investigaciones fueron realizadas con una metodología basada en entrevistas tanto grupales como individuales.

Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, durante los años intermedios de la infancia, es decir entre los 6 y 11 años, el niño comienza a manifestar una mayor capacidad de reflexión, se desarrolla su capacidad de separar lo concreto de la fantasía, –y adquiere así, gradualmente, una visión más objetiva y realista del mundo (Sepúlveda y Capella, 2012) –. Desde una perspectiva constructivista evolutiva, estos logros del desarrollo reflejan los significados que el niño construye de sí mismo, en interacción con la realidad, y muestran qué tan inserto se siente en el mundo y cuánto del mismo incorpora como parte de sí, en definitiva, expresa de este modo el proceso de construcción de su identidad personal (Sepúlveda, 1997,2013).

Desde una visión teórica general, uno de los enfoques que más ha profundizado en el análisis de la identidad personal, es el constructivista evolutivo. Epistemológicamente, esta perspectiva sitúa a la persona como un sujeto que construye activamente el conocimiento del mundo externo, por lo que la realidad puede ser interpretada de distintas formas. El conocimiento es un proceso que evoluciona mediante interpretaciones sucesivas cada vez más abarcadoras (Sepúlveda, 2008). Así, desde esta perspectiva, la construcción de significado ocurre en una interacción continua entre organismo y ambiente, en la que la madurez biológica y la experiencia se relacionan permanentemente, y dan paso así al establecimiento de nuevas y cada vez más complejas relaciones entre el sujeto y su entorno (Piaget, 2004). Dentro de esta perspectiva, algunos autores como Bruner

(2009), enfatizan el papel de la cultura en esta construcción, de manera que la elaboración e interpretación de significados constituiría un proceso social, que siempre se da en un contexto cultural e histórico determinado. Así, para este autor, es la cultura la que moldea la mente humana y confiere significado a la acción, como asimismo sitúa sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo.

Es así como el ser humano estaría constantemente reconsiderando y reconstruyendo su experiencia de acuerdo a su sistema de significados. La persona en su búsqueda de lograr una mayor comprensión de sí misma, realiza una actividad interpretativa de sí, guiada por un conjunto de significados que dependen de sus esquemas previos construidos en un contexto cultural, social y físico determinado. De esta manera, la identidad personal, daría cuenta del permanente movimiento evolutivo de construcción del significado de la relación entre el sí mismo y el mundo, siendo una meta que se va logrando a través de la distintas etapas del desarrollo a lo largo del trayecto vital, entregándole a la persona, un sentido de mismidad y continuidad en el tiempo (Sepúlveda, 2006, 2008, 2013).

La presente investigación se sitúa desde la epistemología constructivista evolutiva. Desde esta perspectiva, se han realizado ya diversas investigaciones focalizadas en el estudio de la identidad personal en poblaciones con problemáticas de gran relevancia, tales como la experiencia de agresión sexual, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, la experiencia de intento de suicidio, el consumo abusivo de marihuana y alcohol, entre otras (Capella, 2011; Crockett, 2013; Martin, 2000; Ramírez y Salas, 2013), centrándose en aspectos psicopatológicos y clínicos, en población adolescente. El presente estudio le confiere relevancia a dos factores socioculturales de permanente y gran influencia para la niñez, como son la familia y la escuela. Así también considera la permanente transformación global a la que se ven enfrentados hoy los niños y niñas, aspectos escasamente estudiados en investigaciones anteriores desde esta perspectiva, permitiendo así explorar en cómo significan e integran los niños y niñas dichos factores psicosociales en la comprensión y construcción de su realidad. El interés de esta tesis se centra en profundizar cómo estos elementos incurren en la configuración de su identidad. En

consecuencia, surge la siguiente pregunta que guía esta investigación ¿Cuáles son los significados construidos por niños entre 6 y 11 años acerca de su familia y el colegio, y cómo éstos se integran en su construcción de identidad personal?

Lo novedoso de este estudio es que se centra en la construcción de significados de familia y escuela desde la propia perspectiva de los niños y niñas, e intenta explorar y describir cómo se integran estos significados en la propia construcción de identidad, lo cual es relevante debido a las pocas investigaciones que han profundizado en sus significados y narrativas personales, como manera de acercarse a una determinada temática (A. Vergara, et al., 2014; Cifuentes y Milicic, 2012). En este sentido la Tesis atiende a la crítica planteada por A. Vergara, et al., (2014), quienes señalan que el discurso de los niños ha tendido a ser desalentado e invisibilizado, y reemplazado por el discurso científico, económico-competitivo y otros discursos formales en la sociedad actual. Considerando que actualmente los modelos de pensamiento y comprensión sobre quién es el niño, y qué lo distingue como tal, parecen insuficientes frente a lo inusitado que la sociedad global enfrenta (Rabello Da Castro, 2011), responder a esta pregunta puede aportar nuevas comprensiones sobre el niño de hoy, destacando los aspectos socioculturales principales que lo constituyen.

Finalmente, es importante considerar que pese a que numerosos autores han destacado que la construcción de identidad es un proceso que empieza desde el nacimiento (Piaget, 1971; Sepúlveda, 2006, 2008, 2013), existen escasas investigaciones que hayan contemplado este grupo etario en sus trabajos, siendo esta investigación un aporte en este sentido. Además, desde un aspecto evolutivo, –y considerando que un significativo desarrollo cognitivo ocurre en esta etapa, donde los niños comienzan a desarrollar un pensamiento reflexivo y analítico, junto a una visión más realista del mundo y de sí mismos (Piaget, 1991), – resulta particularmente interesante examinar su perspectiva y significados respecto a las temáticas planteadas.

Por otro lado, respecto el área clínica infanto juvenil, el comprender la construcción de identidad personal en niños y niñas considerando su aspecto

sociocultural, puede aportar en conocer qué aspectos de la construcción de identidad son fundamentales para abordar en un contexto terapéutico. Así también, en el ámbito educacional, el indagar sobre los significados de escuela en niños y niñas, puede brindar conocimiento en cuanto a qué elementos del espacio escolar resultan significativos para ellos.

La investigación de la Tesis fue realizada con una metodología cualitativa, concordante con el enfoque constructivista evolutivo elegido. Para comprender los significados asociados a familia y escuela y como estos se integran en la construcción de identidad personal en niños y niñas, se analizan sus narrativas mediante autobiografías, a través de la técnica de análisis de la teoría fundamentada.

La investigación se enmarca dentro de un proyecto más amplio, del “Programa Juegos y Andamios: Constructivismo Evolutivo en Niños y Adolescentes”, perteneciente a la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La información de los participantes proviene de este Programa de investigación, y los datos fueron obtenidos durante el año 2014.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Constructivismo Evolutivo

2.1.1. Bases Epistemológicas

El Constructivismo Evolutivo propone que el conocimiento del mundo exterior es construido activa y subjetivamente por cada individuo, de manera que la realidad es interpretada de diversas formas, por lo cual la idea de adquirir un conocimiento verdadero y único de ella se desvanece. Así, este modelo considera a los seres humanos como participantes activos y no reactivos ni pasivos en su propia experiencia; la realidad se constituiría producto de los significados particulares que ellos crean, y dependería de sus propios modelos representativos del mundo. En este sentido, la epistemología constructivista propone una nueva perspectiva de comprensión de lo humano, y otorga un lugar protagónico y central al hombre. Luego, no se puede entender la realidad si no es desde quién la configura, por lo que cualquier acceso, sea que se centre en el sujeto o en su entorno, se basa en las construcciones de un observador, imposibilitado de contactarse directamente con su entorno (Camejo, 2006; Feixas y Villegas, 2000; Mahoney 1998; Meichenbaum, 1997).

Desde esta perspectiva, no hay una recepción pasiva del conocimiento en el ser humano, sino que éste lo procesa y construye activamente. El “conocer” se constituye así como un proceso adaptativo al servicio de la vida, posibilitando que las personas organicen su mundo experiencial y vivencial (Camejo, 2006). El constructivismo nos sugiere que conocer no es una parte de nuestra actividad como seres vivos, sino que conocer es “vivir”, es decir, todos los fenómenos ocurridos en el vivir, forman parte de nuestra vida, y, por tanto, forman parte del proceso de dar significado a la experiencia que vivimos. En suma, la epistemología constructivista nos propone que la actividad básica de los seres vivos es conocer, construir la realidad en la que viven y adaptarse a ella para sobrevivir y evolucionar (Feixas, 2003).

Uno de los principales autores que ha contribuido al desarrollo de la perspectiva constructivista es Jean Piaget. Para este autor, el conocimiento no es

una copia del objeto, ni tampoco una toma de conciencia de formas predeterminadas en el sujeto, sino que resulta de una construcción perpetua por interacción entre el organismo y el medio desde el punto de vista biológico, y entre pensamiento y objeto desde el punto de vista de la cognición. En este sentido, el constructivismo piagetiano se enmarca en un constructivismo crítico, donde además de afirmar la existencia de una realidad ontológica objetiva, se ubica al sujeto como un ser, que a través de la interacción con el mundo externo construye activamente el conocimiento (Feixas y Villegas, 2000; Sepúlveda, 2008).

Otro de los exponentes principales dentro del constructivismo evolutivo es Jerome Bruner. Este autor destaca el papel de la historia y la cultura en la construcción de conocimiento y desarrollo de significados. Plantea que “la realidad es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura” (Bruner, 2009, p.42). El niño desde pequeño, entra en la vida de su grupo como participante de un proceso público más amplio, en el que los significados se negocian, y adquieren su valor solo al ser compartidos con los demás. En este sentido, la elaboración e interpretación de significados es un proceso social, que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico determinado. Estos contextos sociales son los que configuran la percepción del niño, reflejando los marcos de referencia, esquemas y guiones que se transmiten hacia él (Bruner, 2009; Bruner y Haste, 1990). Es así como otorgar significado contempla que los actos de cada individuo y por ende, sus experiencias, están determinadas por sus intenciones que guían y modulan las percepciones de cada sujeto en la construcción de sus propias versiones de mundo. Estas construcciones son permanentemente reguladas en las dinámicas interpersonales, donde se crean refuerzan y modifican los parámetros de significación cultural. De esta manera, las sociedades imponen una versión particular de lo que es real, lo que a su vez controla y guía los actos de significación individual (Bruner, 2002).

La cultura y la interacción social, al otorgar un marco simbólico referencial, les entrega a las personas el contexto necesario para desarrollar su subjetividad,

donde la vivencia personal puede ser compartida y pública y a la vez única, teniendo esta vivencia personal, diferentes cualidades de acuerdo a la cultura en la que el sujeto tenga arraigada sus teorías para comprender los sucesos (P. Vergara, 2011).

De esta forma para el modelo constructivista evolutivo, la construcción de significados ocurre a través de un proceso que da relevancia tanto a los aspectos biológicos como sociales del ser humano. En este sentido, Piaget (2004), considera que los individuos poseen una doble condición, biológica y social, características indisociables y necesarias para el desarrollo, en la cual la madurez biológica y la experiencia se relacionan permanentemente estableciendo nuevas y cada vez más complejas relaciones entre el sujeto y los objetos. Desde esta perspectiva, los sistemas evolucionan a través de etapas, generándose una actividad evolutiva en la construcción de conocimiento, donde cada etapa reflejará los cambios de significado de la relación del sí mismo con el mundo. De esta manera, las estructuras mentales, formadas por esquemas de significados, generados a través de la interacción del individuo con el ambiente, se irán moviendo desde una estructura inestable y débil a una más estable y fuerte, reflejando el desarrollo y progreso de la mente humana (Sepúlveda,2013). En este sentido, el desarrollo es una progresiva equilibración, siendo un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior, permitiendo la complejización de las estructuras previas de conocimiento para dar paso a un nuevo equilibrio de mayor complejidad y con nuevas herramientas adaptativas (Piaget, 1971, 1991).

Este proceso central para el desarrollo, basa su funcionamiento en dos aspectos centrales: la asimilación y la acomodación. La primera noción consiste en la incorporación de un elemento exterior en un esquema de conocimiento previo del sujeto, siendo el proceso que le entrega una significación a lo que es percibido o concebido tanto en el medio interpersonal como físico. Mientras que la acomodación, se refiere a la necesidad de todo esquema de asimilación a modificarse en función de los nuevos estímulos. Esta integración de elementos a las estructuras previas, puede implicar que estas estructuras sean alteradas y modificadas, pero sin perder continuidad con el estado anterior (Piaget, 1998, 2004).

De esta manera cualquier conocimiento trae necesariamente un factor fundamental de asimilación, que es el único que confiere una significación a lo que es percibido, por lo tanto todo conocimiento es producto de las significaciones que el sujeto confiere a las percepciones que tiene del actuar con su medio (Piaget, 2004).

Es así como la asimilación da cuenta de la influencia de la persona sobre la comprensión del ambiente, mientras que la acomodación, de la influencia del ambiente sobre la persona, lo que implica la modificación del comportamiento como resultado de la experiencia (Sepúlveda, 2008). La vida sería por lo tanto un interjuego continuo entre asimilación y acomodación, las que deben estar coordinadas para lograr el equilibrio y el ajuste del sujeto a su entorno. En este proceso, debido a las constantes transformaciones que surgen en el mundo exterior e interior, constantemente se está generando un desbalance en la actividad de asimilación y acomodación en el individuo, experimentando desequilibrios, que al ser resueltos de manera exitosa, implican un progreso hacia niveles más complejos de estructura, siendo por ende, indispensables para la evolución y desarrollo del individuo (Piaget 1991; Sepúlveda, 2013).

De esta manera, la adaptación para Piaget (2004) implica la estabilidad de un sistema en el intercambio con su medio, lográndose a través del equilibrio entre los factores externos e internos. Este proceso implica necesariamente desequilibrios y nuevos equilibrios, siendo estos últimos procesos maximizadores y fundamentales para el desarrollo, ya que implican un mejor equilibrio en general (Piaget, 1998).

2.1.2. La Identidad Personal

Piaget (1971) define la identidad como la característica que surge desde los primeros esquemas de acción, y que tiene por finalidad dar continuidad y permanencia a los objetos, al propio cuerpo, así como también al sí mismo en el tiempo. Este proceso surge desde el nacimiento, y en el desarrollo normal del individuo gracias a su capacidad innata para construir significado (Piaget, 1971, 2004).

Para Gabriela Sepúlveda (2013), psicóloga chilena que ha dedicado gran parte de su trabajo e investigación al estudio de la identidad personal, la identidad surge como una estructura personal, que le entrega un sentido de mismidad y continuidad a la persona a través del tiempo, siendo un proceso de diferenciación personal y de integración, en el que el sujeto distingue que lo hace ser parte de la humanidad, y al mismo tiempo un sujeto particular, único y constante en el tiempo (Sepúlveda, 2013). Es así como este proceso incluye dos elementos: por un lado la elaboración de un sentido personal, el que brindará la congruencia interna y la noción de ser un sujeto único y permanente al individuo, y por otro, el significado personal, que consiste en la reformulación constante sobre sí mismo que ocurre en la persona a través de la interacción social (P. Vergara, 2011).

La construcción de la identidad personal es una de las metas centrales del desarrollo humano, permaneciendo como una constante a través de las diferentes etapas de la vida, siendo un proceso que se encuentra en un permanente movimiento evolutivo (Sepúlveda, 2006, 2008, 2013).

En este proceso evolutivo, se darán progresiones que reflejarán una nueva diferenciación cualitativa del organismo respecto a su entorno. Esta nueva diferenciación responderá a perturbaciones en las cuales la persona reconoce que su forma de construir significados es inadecuada para resolver nuevos conflictos y tareas del medio, por lo que cada nueva transición le otorgará una mayor capacidad de resolución de conflictos y adaptación psicológica (Kegan, 1982). Kegan (1982) presenta este proceso de desarrollo a través de un conjunto de estadios esquematizados en una espiral, que reflejan la forma particular de significar las relaciones con el mundo y los otros. Algunos estadios tienden hacia la integración e inclusión del sí mismo en el mundo, mientras otros se inclinan hacia la separación y la independencia, reflejando qué tan incluida y diferenciada está la persona respecto a los otros y el mundo.

Desde la filosofía también se ha enfatizado la identidad como elemento central para la comprensión del ser humano. Uno de los autores relevantes en este ámbito, es Ricoeur (1996), quien plantea que la identidad puede manifestarse a

través de dos dimensiones: la mismidad, correspondiente a la identidad ídem, y la ipseidad, la que se relaciona con la identidad ipse. Para Ricoeur (1996) la mismidad, responde a la pregunta ¿Qué?, e implica distintos aspectos: la unicidad, la permanencia en el tiempo, relacionado con la continuidad y la similitud ininterrumpida por el cambio. La identidad como ipseidad, responde a la pregunta ¿Quién?, subyace a esta pregunta un grado de reflexividad, donde el sujeto puede designarse a sí mismo (Ricoeur, 1996). La ipseidad es una noción que responde a la demanda del otro, que hace a la persona responsable de sus acciones ante los demás. De esta manera la construcción de la identidad personal es un proceso que no solo se relaciona con el reconocimiento del sí, sino también con reconocer e integrar a los otros como diferentes al sí mismo, pero que a la vez son parte de sí (Ricoeur, 1996 citado en Sepúlveda, 2013).

En este mismo sentido, Sepúlveda (2013) plantea que la construcción de la identidad personal implica no solo la tarea de reconocernos y ser reconocidos como personas únicas, y diferentes, sino que fundamentalmente integrarnos con otros, como parte de una comunidad de personas, construyendo nuestra identidad en el marco de un nosotros. Es así como la autora propone la construcción de una identidad autónoma y solidaria como meta del desarrollo psicológico. La autonomía es un proceso que implica la capacidad de ser agente, de iniciar proyectos, de crear nuevas ideas y relaciones entre las cosas, procesos que implican necesariamente conformarnos como parte de un colectivo a través de relaciones de cooperación. Desde este planteamiento, la construcción de la identidad personal es “esencialmente un proceso afectivo por el cual el sí mismo se reconoce como otro entre los otros, en la medida que se liga afectivamente a los otros, a quienes requiere para completar su existencia y poder actualizar sus proyectos individuales” (Sepúlveda, 2013, p.103). Por lo que solo se alcanza la autonomía desde la solidaridad.

Considerando lo señalado anteriormente, a modo de integración, la autora ha caracterizado la integración de la identidad personal en tres procesos: la unidad del

sí mismo, la integración del sí mismo y la integración con otros (Sepúlveda, 2006,2007, 2008).

A continuación se describirá cada uno de ellos:

1. Unidad del sí mismo: proceso de diferenciación psicológica, corporal y sexual, con el reconocimiento de características personales, valores e ideologías como también la toma de conciencia de las limitaciones inherentes a la condición humana. Implica el establecimiento de los límites del sí mismo junto al reconocimiento del sí mismo como un ser único y diferente, como también el reconocimiento del otro como semejante o igual al sí mismo, en relación a su libertad y dignidad, y a la vez como constituyente del sí mismo al estar interiorizado. Implica la aceptación, valoración y validación del sí mismo, así como el reconocimiento de la capacidad de iniciativa y de ser autor de la propia historia personal.

2. Integración del sí mismo: se refiere al proceso de acomodación de las experiencias que se han dado en la historia vital, integrando el pasado, presente y futuro, como también la integración de lo familiar, educacional y social, lo que da un sentido de continuidad del sí mismo en el tiempo. Implica una aceptación de las contradicciones que se van dando en la vida, las que se van organizando y reintegrando de manera significativa. Además de esta integración, también requiere la búsqueda activa en el presente de nuevas experiencias, buscando la creatividad y diversidad a través de la acción, para definir y descubrir motivos, normas, valores y principios, que le darán consistencia en el tiempo a la unidad del sí mismo.

3. Integración con otros: se refiere a la incorporación del otro como parte del sí mismo, lo que implica un proceso de descentración del sí mismo, dando lugar a la construcción de vínculos afectivos, seguros y estables, tomando conciencia de la necesidad de un nosotros para alcanzar los proyectos vitales. Implica una búsqueda activa de alternativas de acción, dialogo y de reconocimiento desde otros, a través de la incorporación a diferentes grupos, los que le dan la posibilidad de actuar en el mundo y de poner su definición de identidad al servicio de los otros. Implica también un criterio de realidad, de acomodación a la realidad de los deseos

personales, según sus posibilidades de realización, como también de acuerdo a las limitaciones provenientes del mundo social y de los otros.

2.1.3. Identidad Narrativa: Reflejo de la Identidad Personal

Durante los últimos años, derivados de modelos constructivistas y construccionistas sociales, se han comenzado a desarrollar los enfoques narrativos en ciencias sociales, siendo estos la base teórica de conceptos como identidad narrativa y análisis narrativo (Capella, 2013). Este modelo presenta dos premisas fundamentales: por un lado, reconoce que una forma básica, por la cual los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias, es pensándolas como historias y relatos; por otro, constata que la práctica de contar historias, es una forma de comunicación humana fundamental (Bernasconi, 2011). En este sentido, y desde sus inicios históricos, los seres humanos han utilizado los relatos para organizar, predecir y comprender la complejidad de las experiencias de la vida, por lo que nuestras opciones se configuran por los significados que atribuimos a los acontecimientos y a las alternativas que consideramos (Freeman, Epston, y Lobovitz, 2001).

Uno de los teóricos constructivistas más relevantes en este enfoque, es Bruner. Este autor destaca la narración como una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana. De esta manera, cuando las personas tratan de explicar el comportamiento humano, el mundo y a sí mismos, recurren a un modo narrativo, siendo los significados elaborados en el relato, los que le darán sentido a la experiencia. Para este autor, una narración presenta una secuencia particular de sucesos, estados mentales, y acontecimientos en el que los seres humanos participan como personajes o actores, siendo el significado de cada uno, dependiente del lugar que ocupa en la trama. Por lo tanto para comprender una narración es necesario captar la trama que la configura y desde ahí poder dar sentido a sus componentes. Por otro lado, lo que determina la trama de la historia no es la verdad o falsedad de esas oraciones sino más bien la secuencia de los

acontecimientos, en este sentido las narraciones pueden ser reales o imaginarias sin menoscabo de su poder como relatos (Bruner, 2004, 2009).

En este sentido, la historia se compone mediante la atribución a uno mismo de la experiencia, y por lo tanto, la apropiación de una variedad de situaciones que adquieren una valencia solo para el sujeto de ese relato. En consecuencia, la singularidad de una historia se construye simultáneamente a la unicidad de su protagonista (Aricero, 2003).

Desde esta perspectiva, la narrativa se transforma en un vehículo para la construcción de la identidad personal. A través de los relatos las personas otorgan sentido a su mundo personal y social, y así la narración se constituye en un medio para la formación, afirmación, mantención, exploración y redefinición de la identidad personal. En este sentido, el concepto de identidad narrativa, da cuenta del proceso dinámico en el cual se reinterpreta al sí mismo, y se construye el significado de la relación entre el sí mismo y el mundo, constituyéndose así en un reflejo de la identidad personal. El sujeto al narrarse, va reconociendo su identidad al expresarse y ser reconocido por otros (Sepúlveda, 2006, 2013). En efecto, la identidad narrativa se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Una de las formas de acceder a las narraciones de la propia vida es a través de las autobiografías. Para Bruner (2009), éstas son un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora –sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces–, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador. De esta manera, las vidas y los yoés que construimos son resultado de un proceso activo de construcción de significados, organizados en coherencia con el contexto interpersonal. En consecuencia, si entendemos la narración como apropiación de los significados simbólicos imperantes en el entorno, solamente así la autobiografía puede ser interpretada como expresión de las

circunstancias históricas de la cultura imperante en el horizonte temporal del narrador.

En este sentido, las narrativas autobiográficas resultan un método apreciable para acercarse a los significados que las personas le han entregado tanto al mundo como a sí mismas, siendo un vehículo valioso para acceder a la identidad personal y al concepto de sí mismo, permitiendo un sentido de unidad a la existencia como también la construcción de una historia única y propia (Sepúlveda, 2013).

2.1.4. Niños entre 6 y 11 años de Edad: Aspectos del Desarrollo Psicológico

Este periodo se caracteriza por la creciente separación e independencia del niño y niña respecto al mundo de sus padres y una consecuente participación en un mundo más amplio (Elsner, Monterio, Reyes y Zegers, 1997)

Para Capella y Sepúlveda (2012), existen dos metas fundamentales en esta etapa. La primera se relaciona al desarrollo del pensamiento lógico, que permitirá al niño un conocimiento objetivo de la realidad y la resolución de problemas en forma más efectiva. Por otro lado, el logro de la socialización, consistente en la integración al grupo social y a la comunidad en que el niño incorpora normas y roles sociales y morales, permitiendo desarrollar relaciones de cooperación y responsabilidad con otros, conciencia moral acorde con su grupo social y regulación de la expresión emocional.

En relación al desarrollo cognitivo en esta edad, Piaget (1991), denomina este periodo como etapa de las operaciones concretas. Hacia los 7 u 8 años, el niño va dejando atrás sus conductas impulsivas de la pequeña infancia, acompañadas de credulidad inmediata y de egocentrismo intelectual, desarrollando mayor capacidad de reflexión, siendo capaz de pensar antes de actuar, de esta forma puede separar la realidad de la fantasía, estableciendo lo real como lo concreto y percibido. Por otro lado, el niño comienza a dejar atrás un pensamiento intuitivo, en el que los procesos cognitivos nacen de una intuición o percepción sensorial evidente, desarrollando las operaciones racionales, esta nueva capacidad implica que su pensamiento se convierta en lógico. La lógica constituye el sistema de

relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos diferentes y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo. El paso de la intuición a la lógica, se efectúa por la construcción de agrupamientos y grupos, siendo organizaciones de conjunto en las cuales todos los elementos son solidarios y se equilibran entre sí (Piaget, 1991).

Es así como la visión de la realidad progresa desde una visión subjetiva hacia una visión más objetiva y realista del mundo. La percepción ahora será analítica, posibilitando al niño evaluar su conducta y habilidades así como compararlas con las de sus compañeros, apareciendo una fuerte capacidad de crítica y de rotulación en el grupo, que va incorporando a la imagen de sí mismo (Capella y Sepúlveda, 2012; Montt, 2012).

En cuanto a su desarrollo social, hacia los 7 años, el niño comienza a liberarse de su egocentrismo social desarrollando la capacidad de realizar nuevas coordinaciones con los otros, adquiriendo cierta capacidad de cooperación en la que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los puede separar para coordinarlos, de esta forma el lenguaje egocéntrico desaparece casi por completo. Es así como los niños van manifestando juegos con reglamento, donde se controlan los unos a los otros con el fin de mantener la igualdad ante una ley única (Piaget, 1991).

En esta etapa el niño va desarrollando un sentido de laboriosidad marcado por un permanente hacer y aprender a hacer, en la medida en que obtiene reconocimiento por lo que hace, se sentirá capaz y confiado en su propio valer. Por el contrario, si tiene dificultades para desarrollar estas actividades o no tiene reconocimiento por ellas, se sentirá frustrado y surgirá en él un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Es también en contacto con los otros niños que prueba distintos roles y aprende a conocer su rol dentro de un grupo, evalúa su capacidad de dar y recibir afecto de personas no familiares y de desarrollar amistades con ellos (Elsner et al., 1997)

En cuanto a su desarrollo afectivo, en esta etapa se alcanza una mayor regulación de las vivencias afectivas, lográndose una mejor identificación, diferenciación y expresión de emociones y sentimientos. En este sentido, el niño empieza a controlar sus impulsos, aprendiendo a tolerar las frustraciones. Este control emocional implica el desarrollo de la empatía, el respeto por el otro, como también el cuidado de la imagen personal (Capella y Sepúlveda, 2012).

El desarrollo moral del niño y niña en esta etapa, se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales, y un mayor desarrollo de la voluntad. Los nuevos sentimientos morales consisten esencialmente en sentimientos de respeto mutuo que el niño muestra en sus relaciones con otros niños y en su vida social general. En el respeto mutuo el niño se atribuye recíprocamente un valor personal equivalente y no se limita a valorar tal o cual de sus acciones particulares. Es así como el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales genera una moral de cooperación y de autonomía personal, por oposición a la moral intuitiva de heteronomía y obediencia propia de etapas anteriores. Esta nueva moral implica valores como la honradez, el sentido de justicia, y la reciprocidad en las relaciones (Piaget, 1991).

Durante este periodo también se va desarrollando la función de la voluntad, esta es una regulación de la energía que se hace presente cuando existe una tendencia inferior aunque fuerte en sí misma, y una tendencia superior pero momentáneamente más débil, el acto de voluntad consiste en no seguir la tendencia inferior y fuerte sino en reforzar la tendencia superior y débil haciéndola triunfar. La voluntad es una función de aparición tardía y su ejercicio está ligado al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos (Piaget, 1991).

Kegan describe en su teoría seis niveles de relación sujeto-objeto a lo largo de la vida, que señalan aquellos periodos de equilibrio en el proceso vital de evolución. La orientación del sí mismo se desarrolla desde la infancia a la adultez en los balances incorporativo, imperial, interpersonal, institucional e interindividual (Kegan, 1982).

Respecto al periodo de edad comprendido entre los 6 y 11 años, esta etapa corresponde al balance imperial. El nuevo balance en el proceso evolutivo del sujeto se caracteriza por la centración de éste en sus necesidades, intereses y deseos. Por lo tanto, el niño organizará sus impulsos y percepciones en contenidos de la experiencia y en concordancia con sus necesidades más estables. Asimismo, se genera un mayor control de impulsos, lo que genera una sensación de mayor libertad, poder e independencia, dándole un sentido de agencia personal que anteriormente no tenía (Kegan, 1982).

El niño posee nociones de constancia y reversibilidad, donde la actual coordinación de percepciones le permite conservar el objeto aun cuando éste sea modificado. Este logro repercute en la capacidad de conservación del sí mismo, en tanto posibilita la construcción de un auto-concepto con cierta estabilidad y consistencia, además de un sentido de permanencia y pertenencia social (Kegan, 1982).

El niño deja atrás el estado de labilidad anterior ya que su mayor control de impulsos le otorga mayor constancia en su modo de sentir. En este sentido, la relación sujeto - objeto se establece en términos de una construcción del rol. Los logros cognitivos descritos permiten tomar el rol de otra persona, en este caso permitiendo al individuo tomar un rol de niño en relación a sus padres (Kegan, 1982).

Este balance presenta como limitaciones la incapacidad de experimentar la realidad como una realidad compartida. Pese a existir un reconocimiento de otro, éste es considerado dentro de una relación instrumental, donde sus necesidades no son internalizadas en la construcción del sí mismo (Kegan, 1982).

Kegan (1982), además de caracterizar cada estadio del desarrollo, destaca el contexto psicosocial que denomina “cultura básica”, en el cual el sujeto se encuentra inmerso, el cual podría facilitar o frenar el logro de niveles de mayor complejidad. Esta cultura debiera realizar tres funciones: contención, contradicción y continuidad.

La función de contención y protección, refiere a la capacidad de la cultura de reconocer las necesidades y aptitudes del ser en desarrollo, facilitando los espacios

para su satisfacción y manifestación (Kegan, 1982). Implica una función de atención, reconocimiento, confirmación, validación y contención afectiva de la persona en relación a sus experiencias, sin interferir ni intentar aliviar al otro de sus experiencias emocionales dolorosas (Sepúlveda, 2013).

La función de contradicción alude a las acciones que la cultura debe realizar para favorecer en el sujeto el proceso de diferenciación del medio, estimulando la búsqueda y el paso hacia la próxima organización de significado (Kegan 1982). Es así como el niño debe explorar y reconocer el mundo, con la seguridad que sus figuras significativas vinculares estarán presentes para apoyarlo cuando sea necesario. Esto requiere la capacidad de las figuras parentales de favorecer su autonomía y la separación de ellos (Sepúlveda, 2013).

Finalmente, la función de continuidad, se relaciona con la permanencia de una cultura contenedora durante el proceso por el cual el sujeto emerge de un balance y se instala paulatinamente en la etapa siguiente (Kegan, 1982). Implica la posibilidad de participar y ser parte de nuevas culturas (familia, escuela, trabajo, entre otras), con la vivencia de una integración de las experiencias que permita el reconocimiento del sí mismo, pese a las constantes transformaciones y reequilibraciones necesarias. Un alejamiento podría ser vivenciado como un rechazo a la constitución de sí mismo en el niño (Sepúlveda, 2013).

Respecto al rol de la cultura en la etapa imperial, este se basa en el reconocimiento y confirmación de la nueva organización de significados, posibilitando los sentimientos de autosuficiencia, competencia y diferenciación de roles. Por otra parte debe estimular en el niño, la emergencia desde la centración en las propias necesidades hacia la consideración de los otros. Finalmente, la familia debiera asumir un segundo plano frente a la importancia que adquiere el grupo de pares (Kegan, 1982).

Respecto a las diferencias de género en esta etapa, algunos estudios tanto del ámbito nacional como internacional, plantean una mejor autovaloración en las niñas respecto a su comportamiento, estatus escolar e intelectual y conducta prosocial que los niños. Sin embargo respecto a conductas de ansiedad, ellas

muestran un mayor nerviosismo y timidez, que los hombres, teniendo menos confianza en sus capacidades, sobre todo durante las pruebas de rendimiento escolar (Gorostegui, 2004; Infante et al., 2002; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan y Patrick, 2006). Respecto a las diferencias de género en actividades y juegos, algunos estudios internacionales muestran que los niños suelen preferir actividades deportivas y físicamente activas, mientras que las niñas prefieren las actividades artísticas y que impliquen la expresión verbal, así como pasar más tiempo en tareas del hogar, en actividades de cuidado personal y el estudio (Pellegrini, Kato, Blatchford y Baines, 2002; Vila, 1999). En cuanto a su desarrollo afectivo, los varones reciben menos apoyo emocional de sus amigos que las niñas, éstas se preocupan más por sus relaciones sociales, tienden a expresar más sus emociones y buscar mayor apoyo emocional (Rose y Rudolph, 2006).

2.2. Factores Socioculturales: La familia y la Escuela en la Construcción de Identidad Personal

Por “sociedad”, entendemos en esta tesis, una agrupación natural o pactada de personas que constituyen una unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación todos o algunos de los fines de la vida. Por “cultura” entendemos al conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social etc. (C. Ruiz, 2012). Es así como se puede observar que estos constructos se entrelazan, generando un concepto dinámico que se va modificando en la medida que es vivido y transmitido por cada nueva generación (C. Ruiz, 2012). Para efectos de esta investigación se utilizan los conceptos de sociedad y cultura como sinónimos debido a esta estrecha relación.

Para Millon y Davis (1998), existen factores socioculturales que, desde un contexto más amplio, establecen formas para moldear a los niños y niñas los cuales, de esta manera, asimilan costumbres y creencias de una cultura. Entre los patrones socioculturales a nivel macro, aplicables a la cultura occidental, destacan:

- (i) Lucha por el logro: El progreso exhorta a mejorar el estatus económico, en comparación con el de los padres, y a lograr éxito y recompensas materiales.
- (ii) Competitividad: Las personas son medidas en función de lo que logran, no solamente por sí mismas, sino también si lo que hacen es mejor que los demás.
- (iii) Normas sociales inestables y contradictorias: el ritmo de cambio social es rápido y las normas no logran permanecer, son cuestionadas continuamente y quedan así obsoletas en su aplicabilidad.
- (iv) Desintegración de creencias: las convicciones son cuestionadas, socavadas y, finalmente, desechadas en la medida que se contraponen con la realidad social de grupos particulares de sujetos miembros de una sociedad.

Estos patrones socio-culturales constituirían el contexto general, dentro del cual el niño y niña viviría sus experiencias más íntimas e inmediatas de la vida interpersonal, y moldearía sus conductas y formas de funcionamiento (Millon y Davis, 1998). Además de estos factores, actualmente se han incorporado nuevos agentes de socialización de los niños, tales como la cultura popular de masas, en particular la difundida a través de la televisión e internet, reforzada aún más por la publicidad que se exhibe en ella. Estos elementos son agentes de socialización que, a través de la seducción, ofrecen modelos de comportamiento de gran influencia para los niños (Cardús, 2001; C. Ruiz ,2012).

Sin embargo, a nivel micro, son la familia y la escuela las que destacan como los primeros dos niveles que influyen en el desarrollo psicosocial del niño: la familia corresponde al primer nivel, esto es, la primera experiencia sociocultural del niño, y la escuela al segundo (C. Ruiz, 2012). En los dos siguientes sub-capítulos se profundiza la problemática en torno a ambos niveles.

2.2.1. Conceptualización de Familia

Diversos autores (Builes y Bedoya, 2008; Rodríguez y Menéndez, 2001, UNESCO, 2004), plantean los profundos y complejos cambios que la familia ha experimentado tanto en su estructura como en su funcionamiento durante los últimos años. Es así como las perspectivas contemporáneas caracterizan a la

familia por su diversidad de formas, relatos y creencias, por esto, hoy no pareciera posible hablar de la familia, sino de las familias en su pluralidad (Builes y Bedoya, 2008).

De esta forma, las transformaciones económicas, culturales y sociales, reflejadas en la creciente urbanización, la escolarización de las mujeres, el descubrimiento de la anticoncepción, la mayor libertad sexual, la incorporación de la mujer al trabajo, y las políticas neoliberales (que han generado la necesidad de producir más recursos), han creado nuevos desafíos para la familia, tanto en los estilos de relación familiar, como en los tradicionales roles de mantener, cuidar, alimentar y educar a los más pequeños (UNESCO, 2004)

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2002), establece que, entre los cambios cruciales que caracterizan a la familia en Latinoamérica, se pueden destacar:

- Los cambios demográficos. El tamaño de la familia se ha reducido fuertemente debido al menor número de hijos y al esparcimiento entre ellos. Han disminuido los hogares multigeneracionales y han aumentado los unipersonales.
- Los nuevos tipos de familia. Han surgido nuevos y diversos tipos de familia, tales como: de parejas sin hijos, con jefatura femenina, reconstituidas, entre otros.
- Cambio de roles al interior de la familia, especialmente de la mujer. La incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, ha generado un cambio cultural respecto de la percepción que la sociedad tiene acerca del rol de la mujer. Ello explica el fenómeno de la postergación de la maternidad, el mayor tiempo entre el nacimiento de uno y otro hijo, y la disminución de hijos e hijas en los hogares.

Considerando este nuevo escenario sociocultural, es que Rodríguez y Menéndez (2003) proponen reemplazar la noción convencional de familia, por una definición más real que pueda contemplar los cambios acontecidos, eliminando elementos que tradicionalmente se consideraban imprescindibles, pero que en la

actualidad ya no la caracterizan, tales como la unión legal, la descendencia biológica, la presencia de dos progenitores, y la división tradicional del trabajo productivo y reproductivo. Es así como describen la familia como “una unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia que se desea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Rodríguez y Menéndez, 2003, p.24). Esta definición es en la que esta investigación se enmarcará.

Respecto a la estructura familiar, actualmente es posible encontrar diversos tipos, entre los que destacan (Luisi y Santelices, 2007; Quintero, 2007):

- Familia clásica o nuclear: Formada por el padre, la madre y los hijos.
- Familia extensa: formada no solo por padres e hijos sino también incluye otros miembros del linaje de cada padre, puede incluir abuelos, tíos, primos entre otros.
- Familia monoparental: formada por uno solo de los padres y los hijos. Puede resultar de diversas situaciones, tales como embarazo en madre soltera, separación, viudez o abandono de uno de los miembros de la pareja.
- Familia reconstituida: formada por una pareja en la que al menos uno de sus integrantes tiene un hijo de una relación anterior.

En relación con la familia chilena actual, la encuesta CASEN del 2011, respecto a las configuraciones familiares, señala que ha existido un aumento de la proporción de familias monoparentales, de un 19% el año 2000, a un 27% el año 2011. Por otro lado, la tasa global de fecundidad ha disminuido desde 2.08 número de hijos el año 1999, a 1.8 hijos por mujer durante año 2012, además durante este mismo año, el mayor aporte a nivel de fecundidad se presentó en el grupo de mujeres de 30 a 34 años, por lo cual la fecundidad por edad a nivel nacional sería de tipo más tardía (INE, 2012).

Respecto a la baja en la fecundidad, esta presenta consecuencias en el tamaño de la familia, disminuyendo por lo tanto la cantidad de parientes y la

potencial red de apoyo que se puede obtener de la presencia de familiares, sin embargo también es posible sostener que la reducción de la cantidad de hijos y de parientes podría permitir una intensificación de los lazos familiares. Por otro lado, la disminución de la cantidad de niños en las familias tiene consecuencias sobre la educación y socialización de los hijos. Los padres podrán invertir más tiempo en cada uno de sus hijos, dedicándoles más cuidado. Se reemplaza “cantidad” de hijos por “calidad” (Herrera, 2013).

La baja tasa de fecundidad se ha relacionado con el incremento de la participación laboral femenina. Es así como el hecho que la mujer trabaje repercute directamente en su disponibilidad de tiempo libre, debido a que aunque trabaje, las labores domésticas y de cuidado de hijos siguen siendo desempeñadas principalmente por ellas, lo cual implica una sobrecarga de trabajo para la mujer al intentar compatibilizar los intereses familiares con los personales (Herrera 2013; Olavarría, 2005).

En este sentido, si bien la inserción de la mujer en el mercado del trabajo ha generado una co-provisión económica del hogar y por ende mejoras en los estándares de vida de las familias, esta no ha significado un reparto de responsabilidades más equitativas (Ambrosio, 2005). Respecto a esto, Olavarría (2005) a partir de investigaciones sobre hombres, masculinidades y paternidades realizadas entre 1996 y el 2000, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], constata un mayor acercamiento e involucramiento de los padres en la crianza y acompañamiento de hijos e hijas, además de aquellas actividades como: ejercicio de la autoridad y normas en el hogar, definición de presupuesto familiar, trámites fuera del hogar, y reparación y mantención de la vivienda, sin embargo respecto a actividades relacionadas con: alimentación, vestuario, cuidado de salud, aseo y ornato, su participación es mínima, asumiendo las mujeres la mayor parte de las tareas domésticas.

La familia es un sistema abierto que se encuentra en permanente influencia con el medio. Esta posee subsistemas que se encuentran dentro de un sistema

mayor, pero que presentan límites y sus propias características y funciones. En la familia se pueden distinguir los siguientes subsistemas (Montt y Almonte, 2012):

- Subsistema conyugal: compuesto por una pareja, con tareas reproductivas, sexuales y toma de decisiones.
- Subsistema parental: puede estar constituido por los padres u otras personas que ejerzan dicha actividad, que interactúan entre sí para desarrollar tareas de crianza y socialización además de regular y establecer límites.
- Subsistema fraternal: compuesto por los hermanos y su relación. Aquí aprenden a manejar los celos, competir, compartir, cooperar, rivalizar y negociar.
- Subsistema parentofilial: compuesto por la relación entre padres e hijos.
- Subsistema individual: compuesto por cada individuo, con sus características personales.

La familia es visualizada como la primera experiencia sociocultural del infante. El niño pasa la mayor parte del tiempo en el seno de esta institución, donde al encontrarse en una etapa evolutiva de gran plasticidad, se encontrará sensible para la asimilación de su entorno, siendo la familia el espacio clave para su desarrollo cognitivo, social, emocional, psicomotor y moral, modelándose un modo de ser y de hacer (Montt y Almonte, 2012; C. Ruiz, 2012). En este sentido, destaca la investigación “La voz de los niños, Educación en Chile y Reforma Educacional” (UNICEF, 2014), donde los niños y niñas señalan que es en la familia donde se adquieren los aprendizajes más importantes, relacionándolos principalmente con su desarrollo psicológico y afectivo.

En cuanto a la relación parentofilial, el estilo en que los padres ejercen sus funciones nutricias y normativas tiene un fuerte impacto en el desarrollo de la personalidad. En relación con la función nutricia, se han descrito dos dimensiones que representan un continuo desde el afecto y la aceptación hasta la hostilidad y el rechazo. Representando el grado en el que el niño es amado y aceptado como un ser con características individuales. En relación con la función normativa, se ha

descrito un continuo entre la restricción y la permisividad, representando el grado de tolerancia y libertad de los padres en la disciplina de sus hijos. Los padres restrictivos tendrían como método de disciplina el castigo y amenazas, imponen las reglas a sus hijos, inhiben sus iniciativas y coartan su autonomía, por otro lado, los padres permisivos no ponen límites a la conducta de sus hijos, caracterizándose por el dejar hacer. En un punto medio se encuentran los padres democráticos, que establecen límites y normas de manera flexible, de acuerdo a las características y etapa evolutiva de su hijo (Elsner et al., 1997; Montt y Almonte, 2012).

Respecto a las formas de crianza actuales, McNeal (2000), señala que los cambios de la familia ocurridos en Occidente durante la última década han contribuido a una transformación de las relaciones parentofiliales. Señalando aspectos tales como:

- Los hogares con dos sueldos aumentaron, este aumento del ingreso familiar, permitió a los padres proporcionar dinero adicional a sus hijos.
- Las familias se demoraban más para tener hijos, donde la priorización de una carrera profesional como las condiciones económicas inciertas implicaron en muchas familias el posponer el momento de tener hijos. Por otra parte, el hecho de querer hijos y demorarse para tenerlos parece dar mayor importancia a los niños cuando llegan y también una razón para establecer menos límites y normas.
- Debido a un aumento de las separaciones entre padres aumenta también el número de familias reconstituidas. Esta nueva configuración familiar puede implicar un crecimiento de la familia, lo que repercutiría en el establecimiento de una dinámica más permisiva con los niños, ya que por un lado existirían más figuras familiares para satisfacer sus deseos, y por otro, los padres pretenderían remediar la condición de familia separada.
- Los abuelos volvieron a ser importantes, a medida que los padres estuvieron cada vez más ocupados y distantes de sus hijos estos

comenzaron a involucrarse más en la crianza y educación de sus nietos además de tender a consentirlos en mayor medida.

- El aumento de las jornadas laborales en los padres, vino asociado a sentimientos de culpa por el hecho de estar la mayor parte del día alejados de sus hijos, lo que repercute en una mayor complacencia ante los intereses de los niños, como forma de compensar esta situación.

Estos cambios señalados, según la UNESCO (2004), apuntarían a un predominio actual de un estilo normativo orientado a la permisividad, donde las familias compensarían el escaso tiempo compartido con sus hijos a través del consentimiento de sus deseos, la entrega de regalos y un escaso establecimiento de normas y límites. Por otro lado, el fácil acceso a información a través de los medios de comunicación masivos, además del establecimiento de la convención de derechos del niño, han contribuido al desarrollo de una nueva visión del niño como sujeto de derechos, comprendiéndolo como una persona con características propias y distintas a las del adulto, lo que ha implicado la entrega de mayores niveles de autonomía en la crianza, así como una mayor validación hacia su forma de ver el mundo y opiniones, existiendo también una mayor flexibilidad en cuanto a la delimitación absoluta que existía anteriormente respecto al tipo de juegos para niñas y niños (UNESCO, 2004). Este nuevo contexto cultural, propio de la modernización, para Ambrosio (2005) implicaría más bien el establecimiento de relaciones con los hijos más democráticas y menos jerarquizadas, surgiendo realidades nuevas que coexisten con realidades tradicionales y en las cuales se observan procesos de mayor autonomía y desarrollo.

La familia debe atravesar por diferentes etapas evolutivas a lo largo de su ciclo vital, es así como se observan periodos de equilibrio, donde existe un dominio respecto a las tareas de cada etapa y periodos de desequilibrio y cambio, que reflejan el paso a una etapa diferente, por lo que requiere que se elaboren nuevas tareas y aptitudes de parte de sus integrantes así como a la modificación de sus relaciones. Estos periodos de cambio, se refieren a las crisis del ciclo vital familiar,

existiendo crisis normativas, características de cada etapa, y crisis no normativas que son propias de cada familia (Ochoa, 1995).

Una crisis normativa relevante en el grupo familiar, corresponde al ingreso del niño al sistema escolar, en este periodo la familia debe tener la flexibilidad para ampliar sus límites externos, reorganizando el tiempo familiar y el espacio disponible para la intimidad de sus miembros, manteniendo a la vez su identidad y cohesión familiar. El ingreso del niño al colegio y la participación en actividades extracurriculares hace que este se enfrente a nuevos mundos donde además de adquirir conocimientos, hace contacto con nuevos valores y normas de comportamiento, que en ocasiones pueden ser contradictorias con aquellas sustentadas en su hogar, lo que implica el desafío de los padres de aceptar que tiene un mundo propio donde no siempre ellos participarán (Elsner et al., 1997)

Respecto a transiciones no normativas en el ciclo familiar, la separación de los padres constituye una situación cada vez más frecuente, a la que se ven enfrentados los miembros de la familia, la cual implica una reformulación de la pareja de padres y de cada uno de ellos con sus hijos (Montt y Almonte, 2012). Respecto a las investigaciones relacionadas, existen estudios nacionales que dan cuenta que la separación de los padres, constituye una crisis para los niños y niñas, quienes la representan como la pérdida de la familia nuclear (Cifuentes y Milicic, 2012). Estudios internacionales apoyan este argumento, señalando un aumento de la probabilidad de desórdenes a nivel emocional, cognitivo, social, académico e incluso psicobiológico ante esta situación (Ellis y Garber, 2000; Fergusson y Horwood, 1998; Strohschein, 2005). En este sentido, otros autores del ámbito internacional, plantean que más allá del tipo de familia a la que pertenece cada niño, son la calidad de las relaciones que se mantienen en el hogar el factor principal que se debe analizar en cada caso (Schaffer, 1990; Vila 2008). Los niños que tienen cercanía con su padre que no vive con ellos, el cual además resulta una figura de autoridad en la crianza, tienen mejores resultados en la escuela y menor probabilidad de problemas conductuales (Kelly y Emergy, 2003). En este mismo sentido, para Montt y Almonte (2012), uno de los efectos positivos de la separación

se encuentra en la posibilidad de que los padres pasen más tiempo con sus hijos y se interesen ahora más en ellos que en las dificultades que tenían como pareja.

Por otro lado, existen pocas investigaciones que estudien las implicancias de la familia en la identidad del niño desde el enfoque constructivista evolutivo, sin embargo desde la línea cognitivo conductual existen estudios relacionados a nociones como autoestima y autoconcepto.

En cuanto al concepto de autoestima es posible encontrar estudios extranjeros que refieren una relación directa entre las interacciones positivas en el espacio del hogar junto a padres visualizados como fuente de apoyo emocional, y una sana valoración, sentido de integración social y adecuada adaptación escolar en los niños/as (Lynne et al., 2006; Richaud De Manzi, 2005; Weber, Stasiack, Branderburg, 2003).

Asimismo, respecto al término de autoconcepto, estudios extranjeros dan cuenta que la percepción de aceptación, calidez o afecto por parte de los padres se asocia a autopercepciones más positivas en los niños y niñas, mientras que formas negativas de control en la crianza, como el control psicológico, la coerción y la intrusividad, predice autopercepciones más negativas (Frank, Plunkett y Otten, 2010; Molina, Raimundi y Bugallo, 2017; Reina, Oliva y Parra, 2010; Siffert, Schwarz y Stutz, 2012)

Por otro lado, también ha sido posible encontrar estudios que señalan diferencias de género en cuanto a la relación entre la percepción de las pautas de crianza ejercidas por los padres, y las autopercepciones de los niños y niñas. Por una parte, la percepción de la relación con los padres tiene mayor influencia para las niñas que para los niños, de esta manera, investigaciones señalan que las emociones positivas maternas predicen el autoconcepto de las niñas en mayor medida que el de los niños. Por otra parte, la percepción de la relación con la madre es la que tendría la mayor influencia para ambos sexos. (Molina et al., 2017; Resett, Meier, García y Katz, 2016).

2.2.2. Conceptualización de Escuela

Para Dubet y Martucelli (1998), la escuela es una institución que tiene por rol principal su función de socialización, relacionada con la formación de un sujeto adaptado socialmente, que pueda adquirir roles a través de los que interiorice normas y aptitudes que le permitan entrar e integrarse a la sociedad.

Las instituciones como la familia y la escuela son aquellas donde se desarrolla la convivencia social y afectiva del ser humano. El aprender a vivir con otros se inicia en la familia, pero luego es la escuela la que cumple un rol determinante, donde cada niño y niña se integra y participa de una vida social más amplia y próxima a la sociedad en que luego se insertará (Peluchonneau y Romagnoli, 1994).

En este sentido, destaca la investigación “La voz de los niños, Educación en Chile y Reforma Educacional” (UNICEF, 2014), en la que los niños señalan que es en la escuela donde adquieren los aprendizajes relacionados con aprender a vivir en sociedad.

La comunidad educativa está formada por el profesorado, por los padres, madres y apoderados, por el alumnado, y por el personal de administración y servicios (Santos, 2006). La escuela es un espacio en el que las personas conviven diariamente, interactúan, se comunican, se relacionan constantemente. Es así como implícitamente se enseña a convivir, a cómo tratar a los adultos, a los compañeros, a las figuras de autoridad, a los más pequeños, entre otros, entregando aún sin proponérselo modelos de actitudes, valores, estilos de personalidad y de relación (Peluchonneau y Romagnoli, 1994).

La escuela se encuentra en un intercambio permanente con el medio externo, con las familias y apoderados, con otros colegios, con el Ministerio de Educación y sus políticas, con los medios de comunicación, entre otros, los que pueden tener una influencia favorable o desfavorable en el sistema escolar (Montt, 2012).

Actualmente, los objetivos de la escolaridad se están ampliando, desde la entrega de conocimientos a la formación más amplia del individuo, lo que se manifiesta en la importancia que se le otorga a la educación para la vida de las

personas, sin embargo, los modelos del sistema neoliberal que apuntan a la competencia y el rendimiento se contradicen con la idea de una educación centrada en el desarrollo integral de un alumno (León, 2011; Montt, 2012). En este sentido, la escuela no está ubicada en el vacío, sino que está inmersa en la sociedad, cumpliendo un papel en ella, recibiendo influencias y demandas. Es así como la realidad social en la que se enmarca la escuela, impone y ofrece valores, creencias, normas, costumbres y estereotipos de los que no se puede sustraer (Santos, 2006).

Según Pérez (1998), algunos ejes y elementos definitorios de la sociedad actual, que inciden directamente sobre las prácticas educativas de las escuelas serían:

- Un individualismo exacerbado: hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal sobre el beneficio común. En la realidad de cada escuela, esto se refleja en que a cada alumno le interesan sus resultados por encima o al margen de lo que sucede con los compañeros, centrándose en el éxito de la evaluación.
- Competitividad Extrema: lucha por llegar a ser el mejor entre todos. En la escuela implica el interés de cada alumno por obtener mejores resultados que los demás. A nivel institucional, cada escuela pretende ocupar un lugar más elevado en la clasificación.
- Obsesión por la Eficacia: implica que todo lo que no conduzca a la consecución de logros pragmáticos, de resultados visibles y medibles, resulta poco importante. Las ganancias deben ser visibles, pragmáticas y tener un carácter inmediato.

No obstante, aunque las escuelas tengan elementos en común, cada comunidad escolar es diferente, creando su cultura propia, que transmite normas, creencias, valores, mitos, que regulan el comportamiento de sus miembros. Este proceso de socialización en la escuela se arraiga en sus estructuras, en la forma de organizar el espacio, en la manera de articular sus relaciones. De esta manera, cada institución tiene su historia, su contexto, teniendo un carácter único e irrepetible,

cada una tiene su identidad que está marcada por referentes generales, pero también por la peculiar forma de vivirlos en un momento dado (Santos, 2006).

La importancia del rol de la escuela resulta cada vez más fundamental, tomando en consideración factores como la cantidad de horas que el estudiante pasa en el sistema escolar, el aumento en la cobertura, o el ingreso de la mujer al mundo del trabajo, debiendo la escuela abordar aspectos de la formación del niño que antes eran realizados de forma exclusiva por la familia tradicional (Giddens, 2000).

En este sentido, Cardús (2001), plantea algunos elementos actuales que hacen de la escuela un escenario totalmente diferente al de años atrás. En primer lugar, los niños y niñas acceden a la institución a muy temprana edad, ya en su etapa preescolar, por lo que establecen una familiaridad con el mundo escolar que hace difuso el límite entre las tareas y responsabilidades de la escuela y las de la familia. Por otro lado, la generalización de la educación escolar ha implicado la pérdida de su valor diferencial, es así como al ser de carácter general y obligatoria, la escolarización deja de ser una opción voluntaria y pasa a formar parte de una realidad que se da por supuesta, esta situación también se aplica en cuanto a los estudios superiores, donde estudiar se convierte en una norma para acceder a un empleo.

Todos estos cambios plantean un escenario en que la escuela ya no puede ser concebida como un sistema unificado sino como un espacio donde hay divergencias y convergencias entre sus miembros, tanto en la manera de pensar como en la de actuar (Palacios, 2013).

Desde el punto de vista del desarrollo psicosocial del niño y niña, el objetivo de la escuela es proporcionar a cada estudiante las herramientas que le permitan una autonomía y progreso correspondiente a su edad, con el objetivo de contribuir a su autorrealización y potencialización de sus habilidades y recursos individuales (León, 2011). De esta forma, la escuela no sólo influye en la adquisición de competencias cognitivas, sino también afectivas, morales y sociales en el niño,

desempeñando un importante papel en la salud mental de sus alumnos, pudiendo constituirse en un gatillante, mediador, modulador o protector de ésta (Montt, 2012).

El ingreso del niño al mundo escolar, le proporciona una nueva experiencia con el mundo, un contacto diferente con un ambiente que no solo le es desconocido, sino que no representa el clima afectivo que hasta ahora lo había protegido. Empieza el desarrollo de nuevos intereses, actividades y obligaciones fuera de la casa, iniciándose las exigencias académicas y la evaluación con notas. Además, comienza el conocimiento de otros padres, introduciéndose en otras familias y enfrentándose a formas de convivencia diferentes a las de su propio hogar (Elsner et al., 1997).

Es así como el niño se enfrenta a un contexto con una dinámica diferente a la del grupo familiar, el cual al ser un grupo más íntimo, sus relaciones se encuentran reguladas por la cohesión afectiva, teniendo un trato personalizado entre sus miembros. Sin embargo, el contexto escolar es una comunidad más impersonal en que las relaciones se encuentran reglamentadas y se establecen exigencias. Todos estos factores implican la búsqueda en el niño de una identidad más allá del hogar, constituyendo el fracaso en estas tareas una amenaza para el sentido de sí mismo (Montt, 2012).

Sumado a esto, en esta etapa también se suma la experiencia de una amplia gama de oferta educativa no formal, entendida como tiempo estructurado y dirigido, con intencionalidad educativa explícita y asistencia regular, tales como actividades de recreo, campamento, deportes, cursos de idiomas entre otros, oferta educativa que crece fehacientemente y que puede entenderse como una prolongación de la escuela en otro espacio y en otro horario. Este incremento del consumo de actividades escolares y extra escolares, tiende a crear una infancia sobreocupada, con demasiados deberes y obligaciones y con poco tiempo realmente libre (Carbonell, 1996).

Estas experiencias escolares iniciales, tanto en el ámbito formal como no formal, son críticas para crear el marco del éxito o fracaso futuro en la escuela y en la vida adulta (Feinstein y Bynner, 2004; Montt, 2012). Esto se confirma

considerando las estadísticas de la realidad nacional, donde muchas de las demandas de atenciones de los consultorios de salud tienen relación con problemas de adaptación o aprendizaje en la escuela. En un estudio de seguimiento de problemas de salud mental, el 22.8% de los alumnos/as estudiados, inició la escolaridad sin problemas, presentando alteraciones de la conducta en 2° y 3° básico (De la Barra, 2000).

En relación a algunas investigaciones internacionales sobre el desarrollo del niño y niña en la etapa escolar, señalan como aspectos claves para su éxito escolar: que el niño pueda involucrarse activamente en lo que sucede dentro de la clase, mostrar participación e interés en las diversas actividades, tener un fuerte apoyo emocional y educativo por parte de sus maestros, además de recibir la aceptación y cariño de sus pares (Alexander, Entwisle y Dauber,1993; Flook, Repetti y Ullman,2005; Hamre y Pianta, 2005; Valeski y Stipek,2001).

Asimismo, Milicic y Aron (2000), han señalado la importancia del clima social escolar para el desarrollo de los actores de la comunidad educativa, distinguiendo los climas sociales tóxicos y los nutritivos. Algunas características que describen un clima social nutritivo son: reconocimiento de los logros, predomina la valoración positiva, sensación de ser alguien valioso, sentido de pertenencia, conocimiento y flexibilidad en las normas, sentirse respetado en su individualidad y diferencias, favorece el crecimiento personal y la creatividad, como también permite un enfrentamiento constructivo de los conflictos. Por otro lado, algunos elementos relacionados a un clima tóxico consisten en: ausencia de reconocimiento y descalificación, predominio de la crítica, percepción de injusticia, sensación de ser invisible, sensación de marginalidad y no pertenencia, rigidez en las normas, obstáculos para el crecimiento personal y creatividad, no enfrentamiento de los conflictos o enfrentamiento autoritario. Es así como un clima escolar nutritivo favorecería el desarrollo emocional y social de los estudiantes y su éxito en el sistema escolar.

Respecto a actividades en el contexto extraescolar, la investigación disponible sugiere que asistir a programas después de la escuela está vinculado a

mejores resultados sociales y académicos. Lo que parece clave, es que las actividades voluntarias, caracterizadas por un compromiso y un esfuerzo sostenido, proporcionan oportunidades para el desarrollo de múltiples habilidades (Vandell, Pierce y Dadisman, 2005). En este sentido, también destaca la investigación: Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas (Chávez, 2013), en esta se desprende que el tiempo de recreo resulta ser una necesidad fundamental para los niños y niñas dentro del proceso educativo, siendo las dinámicas de juego la actividad predominante en este espacio.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Explorar y conocer los significados asociados a familia y escuela en niños y niñas de 6 a 11 años, y cómo estos se integran en su construcción de identidad personal

3.2. Objetivos Específicos

1. Describir la significación que los niños y niñas otorgan a la familia en la construcción de su identidad personal a través de las unidades de la identidad personal.
2. Describir la significación que los niños y niñas otorgan a la escuela en la construcción de su identidad personal mediante las unidades de la identidad personal.
3. Describir y analizar diferencias y semejanzas en la significación que los niños y niñas otorgan a la familia en la construcción de su identidad personal, según los criterios de edad, género y con quien vive el niño.
4. Describir y analizar diferencias y semejanzas en la significación que los niños y niñas otorgan a la escuela en la construcción de su identidad personal, según los criterios de edad, género y con quien vive el niño.
5. Analizar la relación entre los significados asociados a familia y escuela y la construcción de identidad personal en niños y niñas.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Diseño

La presente investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, que busca estudiar la realidad desde el punto de vista de los participantes, es decir, conocer el modo en que definen su mundo desde sus propios significados (Taylor y Bogdan, 1987). La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, experiencias y sentidos, y, de esta manera, la interpretación respeta el contexto particular en el que, propiamente, estos procesos tienen lugar (Vasilachis de Gialdino, 2006). Los estudios cualitativos no pretenden generalizar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso tampoco buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Se fundamentan más bien, en un proceso inductivo, en donde el primer paso es explorar y describir, para luego poder generar perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

El propósito principal de esta investigación es acceder a la comprensión de la realidad desde la experiencia de los propios participantes. Se ha considerado adecuado el uso de una metodología cualitativa para comprender los significados asociados a familia y escuela en niños y niñas de 6 a 11 años, –y como estos se integran en su construcción de identidad personal. Esta metodología considera a las personas desde una perspectiva holística, y el análisis no se reduce a variables, sino más bien la persona se considera como un todo. Por otro lado, este enfoque se fundamenta en una perspectiva fenomenológica, e intenta conocer a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, donde lo esencial para comprender el fenómeno es poder experimentar la realidad tal como el “otro” la ve (Taylor y Bogdan, 1987).

La investigación de esta tesis posee un alcance exploratorio, pues el tema de investigación no ha sido suficientemente documentado en la literatura y, por ello, el examen propuesto, mantiene un carácter descriptivo: simplemente, busca especificar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (R.Hernández, et

al., 1998), en este caso, los significados de familia y escuela, – y como estos se integran en la construcción de identidad en niños y niñas entre 6 y 11 años, considerando las unidades de la identidad personal propuestas por Sepúlveda (2013). –Adicionalmente, este estudio corresponde a un diseño no experimental, ya que el acercamiento hacia la construcción de identidad en niños y niñas – considerando sus significados de familia y escuela– se realizó sin la manipulación de variables. Además, el diseño es de corte transversal, pues la información fue recolectada en un solo momento temporal, sin existir una continuidad en el tiempo (R. Hernández, et al., 1998).

4.2. Muestra

La presente investigación se inserta en una investigación más amplia, a cargo del equipo de investigación “Programa Juegos y Andamios: Constructivismo Evolutivo en Niños y Adolescentes”, de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, coordinado por la profesora Flor Quiroga¹. La información fue recolectada entre los meses de octubre y diciembre del año 2014. Dentro de este Proyecto, la investigación de esta tesis considera los datos referentes a niños y niñas pertenecientes a un colegio privado perteneciente a la Región Metropolitana, debido a un convenio previo adquirido entre dicha institución y el equipo de investigación. El establecimiento se ubica en la comuna de Ñuñoa, en un sector de clase media, donde un elevado porcentaje de los apoderados poseen educación superior concluida (C.Hernández, 2012). Según señala la página web de la institución (2015)², el establecimiento se define como una entidad eminentemente laica, de carácter pluralista, y centrada en la estimulación de la participación real de las personas, el respeto y la tolerancia por el otro.

¹ Proyecto titulado “Construcción de identidad personal en niños y adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos” y financiado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

² <http://www.lms.cl/index.php/using-joomla/nuestra-historia>

La muestra total del proyecto, en el cual se enmarca esta investigación, incluye 120 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre 6 y 18 años, y con niveles académicos desde 1º básico hasta 4º Medio. Para efectos de esta investigación de Tesis se extrajo una sub-muestra del total, conformada por 55 participantes, cuyas edades van de 6 a 11 años, rango de edad seleccionado como el pertinente para los objetivos de esta investigación. La muestra no es probabilística, ya que se ha operado con un procedimiento de selección dirigido, que depende del criterio del investigador, de acuerdo a ciertas características especificadas anteriormente (R. Hernández, et al., 1998; López, 2004).

Así, para esta Tesis, la selección es de carácter intencionado, porque la elección de la muestra se realiza en base a características preestablecidas, de acuerdo a la finalidad de la investigación. Los criterios considerados para la inclusión en la muestra son: niños y niñas con una edad entre 6 y 11 años, – pertenecientes a los cursos entre primero y sexto básico del colegio donde se realizó la investigación Semilla–, siempre que hayan aceptado previamente y de manera escrita su participación en la investigación, como asimismo sus padres hayan autorizado de manera escrita la actividad. En cuanto a los criterios de exclusión de la muestra, ellos son: niños y niñas que hayan expresado su negación a escribir la autobiografía, niños y niñas que presentan alguna discapacidad cognitiva o que hayan presentado alguna desregulación emocional al momento de la aplicación de los instrumentos, –estados que pudieran dificultar la elaboración de la narrativa personal–.

A continuación se presentan dos tablas que especifican la caracterización de los niños y niñas que fueron considerados en esta investigación

La Tabla N°1 recoge el total de niños y niñas que se consideró en esta investigación, junto con su género y edad.

TABLA N°1

EDAD	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
6 años	1	1	2
7 años	5	0	5
8 años	6	5	11
9 años	4	2	6
10 años	9	4	13
11 años	10	8	18
TOTAL	35	20	55

La Tabla N°2 muestra con quien vive el niño y niña de acuerdo a su edad. Esta información se utilizó con la intención de poder establecer diferencias y similitudes en la construcción de identidad y significados de familia y escuela de acuerdo a la configuración familiar del niño(a). Los datos se extrajeron del instrumento de la ficha sociodemográfica.

Se fragmentó la información según si el niño vive con ambos padres, si vive solo con su padre o madre, o si vive con su padre o madre y pareja actual³. Estos datos darían cuenta del tipo de familia a la que pertenece cada niño y niña, pudiendo ser tipo: nuclear, monoparental o reconstituida⁴.

Es importante considerar que de los 55 casos totales de la muestra, se cuenta con la información de 48 casos, ya que los otros no contaban con dicha información en la investigación desde donde se enmarca esta tesis.

³ Pudiendo vivir o no con hermanos en cualquiera de los casos.

⁴ Solo se cuenta con la información respecto a con quien vive el niño, por lo tanto, lo referente al tipo de familia es un supuesto que se desprende desde esta información.

TABLA N°2

EDAD	VIVE CON AMBOS PADRES	VIVE SÓLO CON MADRE o PADRE	VIVE CON MADRE / PADRE, Y PAREJA
6 años	2	0	0
7 años	4	0	0
8 años	8	0	0
9 años	4	1	0
10 años	6	6	0
11 años	13	3	1
TOTAL	37	10	1

4.3. Técnicas de Producción y Recolección de Datos

Las técnicas de producción y recolección de datos seleccionadas para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación, son la autobiografía y la ficha demográfica.

Respecto a la autobiografía, la consigna que se solicita a cada participante en esta investigación es: “Escribe una historia sobre ti y tu vida, pudiendo incluir aspectos tales como, por ejemplo, una presentación personal en cuanto a quién eres, cuáles han sido los hechos o situaciones más importantes de tu vida, cómo imaginas tu futuro, entre otros” (Sepúlveda, 2007, en Capella, 2011).

Las autobiografías se enmarcan dentro de los métodos biográficos de investigación cualitativa en ciencias sociales (Vasilachis De Gialdino, 2006). Esta técnica es un instrumento que permite observar cómo la persona construye una narración respecto a sí misma, y su vida, permitiendo acceder a la identidad narrativa (Capella, 2013). Las narrativas autobiográficas son un método fructífero para aproximarse a los significados que las personas le han entregado tanto al mundo como a sí mismas; Constituyen así, un vehículo valioso para acceder a la identidad personal y al concepto de sí mismo, ya que posibilitan un sentido de unidad a la existencia, como también la construcción de una historia única y propia (Sepúlveda, 2013). La autobiografía permite observar como la persona construye su historia vital y sus relaciones, y permite así acceder a la significación de los

constructos nucleares de la identidad y el sentido de sí mismo (Bernstein y Rubin, 2006 citado en Capella 2013).

Desde un plano evolutivo, según Arciero (2003), durante la infancia los niños construyen secuencias narrativas en conjunto con sus padres o cuidadores. A los cinco años de edad, los niños adquieren herramientas para construir las dimensiones temporales en una unidad narrativa. A través de la narración, ellos descubren una forma personal de organizar los eventos y que confiere forma a su propia manera de sentir. Es en la situación misma de narración de la historia que se construye la identidad; el relato introduce entonces sentido y acciones en el tiempo, permitiendo al propio sujeto participar en la construcción de su identidad (Cornejo, 2006). En este sentido, el narrador, al contar su historia, no sólo se refiere al pasado, sino que de cierto modo, también decide el sentido narrativo que puede otorgar al pasado, en el momento mismo en que lo está contando (Bruner, 2009).

I. Ruiz (2012), destaca la subjetividad de este relato, el cual se trata de una perspectiva detallada y concreta del mundo, que eventualmente podría resultar errónea en alguna de sus partes. De esta manera, el investigador no debería esperar un relato objetivamente verdadero de los hechos, sino un relato subjetivo, que refleje fielmente cómo el sujeto los ha vivido personalmente (I. Ruiz, 2012). Por otro lado, también el relato acontece en un momento determinado de la vida de una persona, por lo que da cuenta de un lapso específico, dentro de un proceso de construcción que es continuo (Rathsman, 2009 citado en Capella, 2013). En este sentido, el relato no es estático, y lo dicho no se encuentra dicho de una vez y de manera perpetua; “El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación” (Cornejo et al, p.31, 2008). Es así como estas narraciones no necesariamente poseen coherencia, totalidad y estabilidad, pretensiones que constituyen una “ilusión biográfica” (Bordieu, 1986 citado en Cornejo, et al., 2008). En ellos existen contradicciones, tensiones y ambivalencias. Las historias poseen un carácter dinámico, cambian constantemente, pero siempre en función de otra historia que las integre y les dé un nuevo sentido (Cornejo et al., 2008).

Esta técnica trae consigo también una premisa existencial, ya que al solicitar a un narrador que nos relate su vida o parte de ella, además de la petición explícita de los contenidos que interesa investigar, existe una petición implícita: la de tomar una posición frente a lo que cuenta. El relato conlleva para el narrador una elección ineludible: optar por asumir o desconocer su posición respecto a su dicho (Cornejo et al., 2008). En este sentido, se puede afirmar que el hacerse cargo de las propias palabras, y asumir la posición subjetiva desde la que se habla, es siempre una opción ética (De Villers, 1999, citado en Cornejo et al, 2008).

Es así como a través de la aplicación de autobiografías a los niños y niñas de la investigación, más allá de la calidad o veracidad del relato, se intenta acceder a su mundo interno, ahondar en sus puntos de vista y significados especialmente de familia y escuela, en el momento específico de aplicación de la prueba, considerando el carácter cambiante y dinámico de las mismas.

Respecto a la ficha demográfica, este instrumento fue respondido por los padres, y fue utilizado en la investigación desde donde se enmarca esta tesis, con el objetivo de caracterizar al niño y su contexto familiar a través de la recopilación de datos generales como por ejemplo su fecha de nacimiento, nivel de escolaridad de los padres, jefe/a de hogar, entre otros (Quiroga, Sepúlveda y González, 2014). En este estudio se extrajo solamente la información respecto a con quien vive el niño, con el objetivo de poder observar diferencias y similitudes en su construcción de identidad y significados de familia y escuela, de acuerdo a su configuración familiar.

4.4. Procedimientos

En primer lugar se solicitó autorización a los directivos de la Institución Escolar, mediante una carta escrita (Ver Anexo N°1). Posteriormente, se asistió a reunión de apoderados donde se explicó la investigación y sus objetivos a los padres, los cuales debieron firmar el consentimiento informado de sus hijos, siempre que ellos desearan participar (Ver Anexo N°2). Además en esta instancia, se solicitó a cada padre completar la ficha demográfica con la información de cada niño, niña

y familia. Luego, se requirió el asentimiento informado a todos los niños y niñas de los cursos en que se contaba previamente con el consentimiento informado firmado por los padres (Ver Anexo N°3)

La aplicación de las autobiografías se llevó a cabo en las dependencias del establecimiento. El procedimiento se realizó en grupos pequeños, y en un tiempo de duración de 30 minutos aproximados.

4.5. Análisis de Datos

Para el análisis de las autobiografías se utilizó el modelo de análisis de la teoría fundamentada. Con este procedimiento no se pretende realizar teoría fundamentada completa, sino solamente remitirse al proceso de análisis de contenido que propone esta metodología, el cual consiste en su procedimiento de categorización relacionado a la codificación abierta y codificación axial, sin llegar a la formulación de hipótesis, ni teorización frente al tema de investigación.

Respecto al primer nivel de codificación correspondiente a la codificación abierta, acá se analizan línea por línea los textos transcritos, para descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada. Esta clasificación de los datos, se realizará en base a las diferencias y similitudes de sus contenidos, por lo que se agruparan por cada categoría los fragmentos de datos que compartan un significado. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe, este nombre es el que se denomina código descriptivo o código abierto, de esta manera segmentos diferentes de la transcripción quedaran vinculados entre sí a través del sistema de categorías emergente (Sandoval, 1996).

Posterior a la codificación abierta, se avanza hacia una segunda etapa de codificación, llamada codificación selectiva o axial, en la cual se condensan todos los códigos descriptivos, identificando las relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías, obteniéndose categorías de orden conceptual superior, con un nivel más alto de abstracción (R. Hernández et al., 1998).

En la presente investigación la categorización axial fue organizada en torno a las dimensiones de la identidad personal, definidas ya con anterioridad: "unidad

del sí mismo”, “integración del sí mismo” e “integración con otros” (Sepúlveda, 2013). Cada una de estas categorías presentó sub-categorías (codificación abierta) que se desarrollaron de acuerdo a la información mayormente presente en las autobiografías, contando cada sub-categoría con diferentes códigos o temas.

En esta investigación se utilizó la categorización realizada por el “Programa Juegos y Andamios: Constructivismo Evolutivo en Niños y Adolescentes”, para la investigación en la que se enmarca esta tesis⁵. Durante este proceso se participó de una reunión con el equipo "Juegos y Andamios", con el objetivo de acordar ciertos criterios respecto al proceso de categorización, y definición conjunta de ciertas sub-categorías principales y códigos respectivos. Adicionalmente, se crearon nuevas sub-categorías y eliminaron otras, con el objetivo de adecuar la categorización a los objetivos de esta investigación.

4.6. Aspectos Éticos

Una vez aceptada la solicitud para la realización de la investigación por parte de los directivos del establecimiento educacional, se presentó la investigación en reunión de apoderados de los padres, oralmente y mediante una carta informativa. Seguidamente, se procedió a la firma del consentimiento informado de aquellos padres que estuvieron de acuerdo con la participación de sus hijos (Ver Anexo N°2). En los casos en que los padres autorizaron la participación de sus hijos, se procedió a explicarle la investigación a los niños y niñas y solicitar su asentimiento (Ver Anexo N°3). En esta instancia se les advirtió a los niños y niñas la voluntariedad de su participación, como también la libertad de poder negarse a continuar con el proceso en cualquier momento, aun habiendo firmado el asentimiento. Por otro lado, se recalcó la confidencialidad con la que se manejarían los datos entregados por ellos. Finalmente, se realizó la aplicación de los instrumentos a los participantes, donde se explicó la consigna y se respondió a las preguntas que surgieran.

⁵ “Construcción de identidad personal en niños y adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos”

Es importante destacar que la investigación realizada por el equipo “Juegos y Andamios”, así como los consentimientos y asentimientos entregados a niños, niñas y apoderados, fueron previamente aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

5. RESULTADOS

La presentación de los resultados se organizó según las dimensiones de la identidad personal, definidas ya con anterioridad (Sepúlveda, 2013), mediante viñetas de las autobiografías.

En una primera instancia, se describen los resultados generales, revisando cada dimensión por separado, explorando en ellas las sub-categorías creadas acordes a cada unidad de la identidad personal. Junto a las sub categorías se acompañan los códigos encontrados en las autobiografías de los niños y niñas entre 6 y 11 años.

Posteriormente, se dará cuenta de las diferencias o similitudes encontradas en las narrativas tanto por edad como por género y según con quien vive el niño, las que serán expuestas según cada dimensión de la identidad.

Como se mencionó anteriormente, para caracterizar las categorías levantadas desde las autobiografías se acompaña cada apartado con viñetas textuales extraídas de los escritos de los niños y niñas los cuales serán identificados con su edad y sexo correspondiente.

5.1. Construcción de Identidad Personal

5.1.1. Unidad del sí mismo

Sub- categoría: Identificación Personal

Códigos: Nombre, edad, datos de nacimiento, domicilio/residencia, curso, colegio.

En las autobiografías se observa que la mayoría de los niños y niñas comienza su relato señalando su nombre⁶ y edad, por ejemplo:

“Yo soy Raul y tengo 8 años” (Niño, 8 años); “Yo soy Valeria y me dicen Vale o Violin tengo 10 años” (Niña, 10 años).

Algunos niños se describen a partir de datos de su nacimiento y su cumpleaños.

⁶ Todos los nombres fueron cambiados para proteger la identidad de los participantes

“Mi cumpleaños es el 1 de Julio de 2004” (Niña, 10 años); “Mi historia empezó el 2004 el 16 de agosto” (Niño, 10 años); “Nací el 2003 en la clínica Sara Moncada” (Niña, 11 años).

Así también incluyen en su presentación personal, datos acerca de su lugar de residencia.

“Vivo en Hamburgo con Simón Bolívar 342” (Niña, 9 años).

En algunos casos, mencionan el colegio y curso en el que se encuentran al momento de escribir su autobiografía.

“Soy una alumna del Liceo XX⁷” (Niña, 9 años); “Yo me llamo Natalia, [...]”⁸ mi curso es el 5°A” (Niña, 11 años).

Sub- categoría: Intereses/gustos personales

Códigos: deportes, comidas preferidas, mascotas/animales, música, estar con amigos, estar con familia, estar con hermano, asignaturas, colegio.

A través de las autobiografías estudiadas, los niños y niñas muestran múltiples intereses y en variadas materias; predomina el interés por los deportes en general.

“Yo soy Ismael y me gusta jugar futbol” (Niño, 10 años); “A mi me gusta mucho las actividades que involucren el deporte” (Niña, 10 años); “Hola, me gusta andar en bicicleta” (Niña, 7 años).

Muchos niños y niñas se definen a través de sus gustos alimentarios, señalando su agrado por alimentos específicos, tales como como frutas, comida rápida, pizza, entre otros.

“Ola [...] Me gusta comer sandia.me gusta comer de almuerzo nuget con papas duquesas” (Niña, 7 años); “Todo era divertido después comi pizza era rica y era de peperoni y me dormi” (Niño, 6 años).

En gran parte de las autobiografías destaca el gusto por los animales y por las mascotas.

⁷ El nombre del colegio donde pertenecen los niños y niñas fue cambiado por la sigla XX. Se hablará de YY si los niños mencionan otra institución escolar distinta.

⁸ [...]: Texto omitido

“Amo a los animales” (Niña, 10 años); “Me gustan los animales” (Niño, 6 años).

Dentro de los gustos e intereses de los niños y niñas, la música destaca como el género preferente dentro de las actividades de índole artística. Llama la atención que gran parte de ellos menciona este tipo de actividades artísticas como una pasión personal.

“Juego y ago deportes y mi pasion es el arte y la música” (Niña, 9 años); “Mi pasión es la música y cantar y lo hago cada vez que tengo la oportunidad” (Niña, 11 años).

Dentro de las actividades que disfrutan la mayoría de los niños y niñas de este estudio, se menciona el estar y compartir con amigos.

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

La minoría de los niños menciona en sus autobiografías el gusto por estar con su familia, destacando las actividades realizadas con hermanos.

“Y lo que más me gusta hacer es estar con la jente que quiero y me cae bien. Las personas que más tiempo me gusta estar son: Mis papas, mi hermanita, mi abuela y casi toda mi familia [...]” (Niña, 10 años); “A mi me gusta jugar capoeira con mi hermano, que es la actividad que mas nos une” (Niño, 11 años); “A mi me gusta jugar con mi hermano y con mi perro” (Niña, 11 años).

Por otra parte, los niños también se definen en referencia a su interés por la escuela, mencionando además su gusto por algunas asignaturas.

“Me gustan los cumpleaños y además lenguaje” (Niño, 6 años); “En general lo que mas me gusta hacer es: música, matemática, los animas, cantar y mi colegio” (Niña, 11 años)

Sub- categoría: Identificación de si por características personales

Códigos: características físicas, aspectos personales y psicológicos.

Esta categoría se relaciona con las cualidades que los niños y niñas reconocen de sí mismos.

La mayoría de los niños y niñas del estudio se describe a partir de cualidades personales y psicológicas.

“Soy gracioso, comparto, divertido” (Niño, 9 años); “Yo soy simpática, amable [...] tengo un buen sentido del humor” (Niña, 8 años).

Los niños mencionan también características psicológicas relacionadas a sentimientos de vergüenza o de soledad.

“Soy una niña que se siente a veces sola” (Niña, 10 años); “Me encanta cantar, solo que me da mucha vergüenza hacerlo en publico” (Niña, 11 años).

En menor medida se describen en base a sus características físicas.

“Tengo 2 ojos y son de color cafe” (Niño, 8 años); “Soy alta, delgada, [...]” (Niña, 10 años).

Sub- categoría: Valoración personal

Códigos: rendimiento académico, logro deportivo, valoración de la vida.

La mayoría de los niños y niñas señalan las cualidades que valoran de sí mismos, así como sus logros, los que se refieren principalmente a resultados en el ámbito académico.

“Ahora estoy en cuarto, yo nunca he repetido de curso” (Niño, 10 años); “Soy una buena alumna, soy inteligente, me gusta el arte, soy buena haciendo cálculos” (Niña, 9 años).

En algunos casos, los niños y niñas destacan en su autobiografía, logros en actividades de tipo extra programático, tanto en el plano deportivo como artístico

“Soy futbolista y basquetbolista y me considero bastante rápido” (Niño, 11 años); “Cuando cumpli 5 años empeze a cantar, bailar y sobre todo a escuchar musica, un día me regalaron un xilófono y con escuchar mi canción favorita (estrellita donde estas) la aprendí sola a tocar en el xilófono y a mediada del tiempo saque más canciones” (Niña, 11 años).

Se observaron algunos casos en que los niños y niñas, se definen mediante la reflexión y la valoración de sus vidas y el cómo la han enfrentado de modo favorable.

“Mi vida me ha parecido muy difícil pero la he seguido bien” (Niña, 8 años);
“Estas es mi historia pero no quiero que la lean como cualquier historia quiero que sienta que es especial igual que todos” (Niño, 11 años).

Sub-categoría: Autonomía

Códigos: Vestirse.

Esta categoría está relacionada a aquellas actividades que los niños realizan de manera independiente y autónoma, presentándose en la autobiografía de una niña de 6 años.

“Me visto sola” (Niña, 6 años).

5.1.2. Integración del sí mismo

En las autobiografías de los niños y niñas se aprecian narrativas que aluden a la temporalidad, integrando el pasado, presente y futuro en sus relatos personales.

Desde el pasado, los niños(as) mencionan eventos significativos en su historia de vida, mencionando hechos específicos y momentos de cambio en su trayecto vital.

Sub-categoría: Eventos significativos

Códigos: cambios escolares, hitos del desarrollo, aprendizaje habilidades lingüísticas, separación padres, nacimiento propio/hermanos, viaje familiar, cumpleaños, enfermedad y fallecimientos.

En muchos casos, los niños indican eventos que se relacionan a su historia escolar; ya sea respecto al inicio en la etapa escolar, la entrada al jardín y los cambios de escuela.

“Cuando tenía 4 fui a jardín infantil de luz. Cuando tenía 5 entre al colegio a 1 básico” (Niño, 8 años); “Despues me matricularon en un colegio de Macul y me iba bien pero era muy lento el ritmo en que enseñaban [...] Despues mis papas me dijeron que me iba a cambiar de colegio, al principio no me gusto la idea, pero cuando llegue me encanto.” (Niña, 11 años).

En este mismo ámbito, destacan algunos casos excepcionales, donde los niños refieren su entrada al colegio como uno de los eventos más importantes que ha sucedido en su vida.

“Las dos cosas más importantes que me han pasado Ej. [...], cuando entre al colegio” (Niño, 11 años); “Yo e tenido cosas muy importantes como cuando entre al colegio” (Niña, 7 años); “Las situaciones mas importantes fueron: [...] cuando llegué al colegio, me gustó tenía nuevos amigos u hice una amiga al tiro. Ahora tengo muchos amigos en el colegio” (Niña, 10 años)

Respecto a actividades desarrolladas en la escuela, se observa como caso excepcional una niña de 11 años, la cual comenta que su participación en el festival de la voz y en otras actividades musicales que realiza su colegio, como sucesos muy significativos y relevantes.

“El colegio organiza un festival de la voz y aunque no gane me encanta la experiencia [...] y una profe (mi profe jefe) me invito a ir a cantar con ella y el “tata Pérez”, en el acto por la memoria me la pase genial y me uni al taller de coro y tenemos muchas presentaciones” (Niña, 11 años).

En un ámbito distinto, los niños y niñas mencionan eventos asociados a los cambios evolutivos, emocionales y personales que han experimentado a lo largo de su trayecto vital. Se hace alusión a los hitos relevantes del desarrollo, los que son expuestos de manera cronológica a través del tiempo, como también al desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas.

“Cuando tenía 1 era pequeño y solo gateaba y dormía. Cuando tenía 2 empece a moverme más. Cuando tenía 3 ya sabía hablar y caminar” (Niño, 8 años); “Cuando cumpli 1 aprendí a gatear. cuando cumpli 2 ya sabia hablar y estaba en el jardin. cuando cumpli 3 ya sabia caminar. cuando cumpli 4 aprendí a nadar. cuando cumpli 7 se me salio mi primer diente” (Niña, 10 años) ; “Las situaciones más importantes fueron: 1) Cuando aprendí a leer: Antes me costaba mucho leer, a veces me costaba pronunciar letras, pero desde que aprendí a leer bien me encanta” (Niña, 10 años).

Por otro lado, un número considerable de niños y niñas menciona acontecimientos de diversa índole que han sucedido en el ámbito familiar. Algunos relatan la separación de sus padres como un cambio familiar significativo.

“Cuando tenía 2 años mis papas se separaron y desde ese día viajo mucho con mi papá y con mis Abuelos” (Niña, 11 años).

Destaca en las autobiografías el relato de una niña, la cual señala tener dos hermanos de distintos padres, reflejando la configuración actual de su familia tipo reconstituida.

“Tengo 2 hermanos, las dos son bebés una se llama Isidora tiene un año y el otro se llama Alfonso tiene 4 meses, pero son de distintos lados o sea uno de parte materna porque mis papas se separaron cuando yo era chica” (Niña, 11 años).

En este mismo ámbito familiar, ellos también mencionan como un evento de gran significado, su nacimiento o el nacimiento de sus hermanos menores.

“Y lo más importante que me ha pasado en mi vida es cuando yo nací” (Niña, 7 años); “Lo más genial que me ha pasado en mi vida fue: tener a mi hermanita, nacer...” (Niña, 10 años); “Los hechos más importantes, primero, el nacimiento de mi hermana” (Niño, 11 años).

En un plano diferente, también en algunas autobiografías se hace alusión a hechos puntuales, como viajes familiares y cumpleaños, los que son vividos con alegría.

“Los hechos más importantes han sido mi viaje a Inglaterra y a España” (Niña, 11 años); “Se podría decir que el día más feliz de mi vida fue mi cumpleaños n°7 porque fue en el cine” (Niño, 11 años).

En contraposición a estos sentimientos, una minoría señala los fallecimientos en familiares como también de las mascotas, como eventos significativos.

“Cuando era niña yo tenía un canario, después de un tiempo me compraron un perro y el canario se murió [...] Mi abuela de parte materna se murió y mi abuelo de parte paterna también” (Niña, 11 años); “Se podría decir que el día más feliz [...] Y el más triste hasta ahora cuando murió mi abuelo” (Niño, 11 años).

En este ámbito destaca el caso excepcional de un niño, el cual comenta no haber sabido cómo enfrentar la enfermedad de su abuelo, centrando toda su autobiografía en la narración de este evento.

“Yo estaba en la casa de mis abuelos y mi abuelo estaba enfermo estaba jugando con mi hermana y mi prima cuando nos llaman yo fui a la piesa de mi abuelo y estaba dormido y mi mamá estaba llorando yo no sabia que hacer” (Niño, 9 años).

Los niños y niñas describen además sus reacciones emocionales o afectivas frente a las situaciones relevantes que han vivido. Algunos mencionan sentimientos de superación, disfrute o entusiasmo, como también en otros casos, refieren sentimientos de tristeza frente a estos sucesos y experiencias vividas.

“Y se fue a peru en el otel tenia tobogan que llegaba a otra pisina y de esa pisina a la plalla despues, fui a punta olitas que tambien quedaba en peru la pase jenial” (Niña, 8 años); “Despues mis papas me dijeron que me iba a cambiar de colegio, al principio no me gusto la idea, pero cuando llegue me encanto” (Niña, 11 años); “El 2014 mi mamá nos contó que havia buelto a tener cancer de mama por lo cual yo y mi hermana nos pusimos muy tristes” (Niña, 11 años).

Desde el presente, en el ámbito familiar destaca que la mayoría de los niños que relata la separación de sus padres como un evento relevante en su vida, comenta que este suceso no les aflige actualmente.

“Mis papas se separaron a los 9 meses de vida mios y tuvieron muchas parejas pero eso no me afecta mucho” (Niño, 10 años); “Despues de que nació mi hermana mis papas se separaron y no veo a mi papá, lo cual no me afecta” (Niña, 11 años); “Al año pasado mis papas se separaron y a mi me dio pena pero me fui acostumbrando, ahora siento como si nunca mis papás se hubieran separado y me llevo muy con ambos” (Niña, 10 años).

Sub- categoría: Evaluación de vida/etapa de vida

Códigos: satisfactoria, poco interesante, difícil, capacidad de enfrentar la vida.

Se observan diferentes y variados modos de evaluar la propia vida mediante las autobiografías realizadas por los niños y niñas. En algunos casos aparece una apreciación satisfactoria de su vida, en otros una percepción de tener una vida común, y en otros casos dan a entender que han logrado enfrentar bien las dificultades vividas.

“Tengo una muy buena vida” (Niña, 10 años); “En general mi vida no esta fuera de lo comun Y no hay muchas cosas interesantes que contar” (Niño, 11 años); “Mi vida me ha parecido muy difícil pero la he seguido bien [...] Estoy feliz de tener esta vida” (Niña, 8 años).

Hacia el futuro se observan proyecciones en diversos ámbitos, que se expresan en la siguiente sub-categoría.

Sub- categoría: Proyección a futuro

Códigos: ser profesional, seguir carreras de padres o familiares, logro deportivo, viajar, tener familia, ser buena persona, futuro optimista.

En una gran parte de las autobiografías, los niños y niñas expresan sus proyecciones y deseos en relación a su futuro en el ámbito profesional.

“Y cuando sea grande voy a ser un constructor” (Niño, 8 años); “Yo me imagino con una buena carrera” (Niña, 11 años).

Destaca el relato de algunos niños, que refieren que les gustaría replicar la misma profesión de sus padres u otros familiares

“Y en el futuro quiero ser dentista como mi mami cantante y compositor y arquitecto como mi papa” (Niño, 10 años); “Ser pintor como mi abuela a mi tío que entre a estudiar a la UC” (Niño, 11 años).

En este mismo ámbito, también una considerable parte de la muestra se proyecta hacia un futuro en el campo de los logros deportivos, por ejemplo ser basquetbolista

“En mi futuro me proyecto como basquetbolista” (Niño, 11 años)

Al margen de las proyecciones futuras como profesionales o deportistas, algunos, cifran sus expectativas en conocer el mundo por placer

“Quiero viajar mucho porque me gusta” (Niña, 10 años)

En un plano diferente un grupo relativamente menor, se proyecta a futuro desde una perspectiva de desarrollo interpersonal, sea consolidar una familia o sea ser una buena persona

“Pero lo que me gustaria para el futuro es un trabajo que me guste y una linda familia que me quiera” (Niño, 11 años); “Me imagino en el futuro como una buena persona” (Niña, 10 años).

Como se desprende de los relatos citados, la totalidad de los niños y niñas relaciona su futuro con experiencias de agrado, ya sea en el plano profesional, familiar o personal. Algunos hacen explícito este deseo de un futuro feliz

“Siento que mi futuro va a ser feliz Y Para los otros también” (Niña, 8 años); “Mi futuro lo veo entrete” (Niño, 10 años).

Cabe destacar que en muchos casos se observa que la proyección a futuro se relaciona con sus intereses actuales.

“Tengo 8 años y el 17 de noviembre es mi cumpleaños 9” (Niña, 8 años); “A fines de este mes me voy de vacaciones a España” (Niña, 10 años).

5.1.3. Integración con otros

Sub-categoría: Relaciones interpersonales con familia

Códigos: Descripción de la familia, con quien viven, valoración de la familia, figuras familiares significativas, mascotas, actividades realizadas con miembros de su familia, dificultades de relación con miembros de la familia, valoración personal por parte de figuras familiares significativas, visión de sí mismo desde los otros (familia). La mayoría de los niños, hace mención a su familia en las autobiografías, a través de distintos ámbitos. En primer lugar, los niños aluden a los nombres y edad de sus padres y hermanos, como también se menciona que se vive junto a ellos.

“Tengo 2 papás, mi mamá se llama Sandra, y mi papá se llama Luis” (Niña, 9 años); “Tengo una mamá de 45 años, un papá de 40 y un hermano de 12” (Niña, 10 años); “Vivo con mis papas mi hermana y mi hermano viene viernes, sabados y domingos” (Niño, 9 años).

En una gran parte de las autobiografías se observa la valoración que ellos entregan a sus figuras familiares y las relaciones interpersonales establecidas con la familia. Destaca la mención que hacen hacia su familia en general, aludiendo a sentimientos de dicha y felicidad respecto a esta.

“Lo mas importante es que siento feliz con la familia que tengo” (Niña, 10 años); “Puedo decir que soy afortunado de tener a mi familia tal y como es” (Niño, 11 años).

Respecto a la familia nuclear, se encontraron narrativas de valoración tanto hacia la figura del padre, como de la madre y los hermanos.

“Mícosa mas importante es mi mamá y mi papá” (Niña, 7 años); “Hoy 14 de noviembre mi hermano se va de el colegio y me da pena porque igual lo quiero es una de las personas mas importante de mi vida igual que mi papá y mi mamá” (Niño, 11 años).

Respecto a la familia extensa, se observa con frecuencia la importancia afectiva que los niños le entregan a sus abuelos, destacando la apreciación que algunos presentan hacia ellos.

“Y lo mejor es que tengo mis abuelos y mis primas favoritas ahí” (Niña, 10 años); “Me encantan las tortas que ase mi abuela” (Niña, 7 años).

Los primos también son referidos, se alude a la importancia de su nacimiento como también a la frecuencia con la que se encuentran.

“Paso mucho tiempo con mi prima ya que somos vecinas y estamos en el mismo colegio” (Niña, 11 años); “Los hechos importantes, [...] el nacimiento de mi prima Amalia” (Niño, 11 años).

Igualmente las mascotas son mencionadas como componentes relevantes dentro de la configuración familiar, los niños señalan sus nombres como también los sentimientos de felicidad que les generan.

“Soy feliz con mis dos gatos y mi perrita” (Niña, 9 años); “Y tengo una perrita que se llama Ketal” (Niña, 11 años).

Por otro lado, respecto a cómo son las relaciones con sus figuras familiares, los niños no realizan una descripción profunda en cuanto a esto. Solo dos de ellos mencionan a sus figuras parentales a través de la realización de alguna actividad.

“El viernes 31 de octubre yo y mi papá estábamos jugando “super mario galaxi 2” cuando mi papá tuvo que abrir la puesta y me dijo: juega solo y despues apaga el wii. yo jugue solo y mi papá dijo: apaga el wii y yo dije: si papá” (Niño, 8 años); “Siempre le pregunto a mi mamá si puedo guntarme con mis prima o amigos” (Niña, 10 años).

Se observa en ambas viñetas que los niños aceptan la opinión de su padre y madre, dando cuenta de una relación parento – filial, donde los padres son visualizados por sus hijos como una figura de autoridad válida.

Solo una minoría de niños y niñas alude a las relaciones conflictivas o problemas que se puedan presentar en las relaciones con la familia. Una niña menciona las peleas con el hermano, mientras que otra las conflictivas con el hermano y los padres.

“Abeces me peleo con mi ermano” (Niña, 6 años); “Peleo mucho con mi hermana (Simona) a veces con mi mamá (Paula) y mi Papá (Paulo)” (Niña, 11 años).

Respecto a la valoración personal que perciben por parte de su familia, esta condición solo se presenta en una niña de 10 años, la cual señala como la trata su hermano, y posteriormente como la percibe su familia en general.

“Tengo un hermano que el si me trata como un diamante [...] todos ellos me ven como una niña buena y a la vez inteligente y hermosa” (Niña, 10 años).

Sub- categoría: Relaciones interpersonales con pares

Códigos: Valoración amistades, mejor amigo/a, disfrute sentimientos agradables en la relación con amigos y/o compañeros, sentimientos de soledad/exclusión, sentimientos de agresión/maltrato, gusto por sexo opuesto.

Respecto a los amigos y compañeros es frecuente que mencionen quiénes son sus amigos, el rol de los amigos y la valoración que hacen de ellos.

“Mi mejor amigo se yama Alfonso” (Niño, 8 años); “Si tienen algun problema yo les ayudo a solucionarlo y si yo tengo un problema ellas me ayudan a solucionarlo” (Niña, 8 años); “Y mis compañero de la vida los amo son muy importantes en mi vida y ama” (Niña, 10 años); “Con el tiempo e tenido muchos amigos de toda la vida como la Pauli (Paulina)” (Niña, 11 años); “Los hechos importantes, primero, el nacimiento de mi hermana, haber conocido a mis amigos [...]” (Niño, 11 años).

Por otro lado, el contexto principal en el que hacen mención a sus pares es el escolar, haciendo referencia a diversos aspectos tales como los amigos que tienen en el colegio y los sentimientos de agrado de estar con ellos.

“Tengo muchas amigas y amigos en este colegio” (Niña, 10 años); “Yo llegue este año (2014) a este colegio (XX) mis compañeros han sido muy acogedores conmigo” (Niña, 11 años). “Me gusta hablar y sentarme con mis mejores amigas” (Niña, 8 años).

Algunos hacen alusión en sus autobiografías, a los sentimientos de exclusión y soledad que vivencian en el espacio escolar en relación a sus compañeros.

“A veces me siento sola porque mis compañera no me toman en cuanta y me dejan a parte” (Niña, 8 años).

Respecto a situaciones de agresión, algunos niños mencionan este tipo de dinámica en el contexto escolar. Dos de ellos, hacen alusión a situaciones de maltrato que ocurrieron en tiempo pasado. Ante esta situación, se observa en ambos un enfrentamiento activo frente a la problemática, por un lado, a través de un cambio de colegio, y por otro asistiendo al psicólogo.

“Fui a un colegio que se llama YY estuve 5 años en ese colegio me tuve que ir porque mis compañeros me trataban mal” (Niño, 11 años); “Cuando iba en 4to Algunos niños me icieron buling me desian gorda y gracias a eso tuve que ir al psicólogo por 1 año” (Niña, 11 años).

En otro plano, solo una niña hace referencia al gusto por el sexo opuesto en el contexto escolar.

“PD. No me gusta nadie, solo encuentro guapo a un niños de 6to” (Niña, 11 años).

Sub- categoría: Relaciones interpersonales con otros

Códigos: Visión de sí mismo desde los otros, sentimientos de soledad.

Como excepción, solo dos niños hacen referencia a los otros,

“Todos dicen que soy linda y divertida” (Niña, 9 años).

Así también, un niño de 11 años comenta sentirse solo aun estando rodeado de personas.

“Yo podría estar alrededor de un millon de personas y me puedo sentir solo” (Niño, 11 años).

Sub- categoría: Integración a grupo/Institución

Códigos: Pertenencia escolar, satisfacción en el colegio, pertenencia a grupo scout.

Algunos niños mencionan en sus autobiografías su participación en diversos grupos o instituciones. La mayoría señala la institución escolar actual, como lugar de pertenencia e identificación.

“Yo me llamo Daniela Cortés, soy una alumna del Liceo XX” (Niña, 9 años);

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

En este sentido, se observan narrativas de satisfacción en relación a la institución escolar.

“Estoy en el colegio desde PK y me encanta el colegio” (Niña, 11 años); “Y también mi colegio XX que no me puede entregar una mejor educación” (Niña, 10 años).

Solo una niña hace alusión a un grupo diferente al escolar, mencionando el grupo scout como fuente de gratificación y diversión.

“Estoy en scout y ahí la paso muy bien hace poco uvo un campamento” (Niña, 11 años).

abuela” (Niña, 7 años); “lo que me gusta es: El futbol, el basketbol, nadar y los perros” (Niño, 11 años).

En un ámbito diferente, desde los 8 años los niños comienzan a hacer referencia a las características personales con las que se identifican.

“Soy gracioso, comparto divertido” (Niño, 9 años); “Yo me reconozco como una niña inteligente, educada, simpática y señorita” (Niña, 9 años)

Llama la atención que a los 11 años algunos de ellos describen sus características personales a través de la mención de cualidades como la timidez, ser vergonzosa o tener pánico escénico.

“Tengo una especie de pánico ecenico, etc.” (Niña, 11 años)

Desde la edad de 9 años, algunos realizan una valoración de sus características, describiendo cualidades principalmente asociadas a logros en distintos ámbitos como académico, musical y deportivo.

“Me va bien en el colegio” (Niño, 10 años); “Cuando estaba en 2do me regalaron una flauta y la aprendí a tocar.” (Niña, 11 años); “Soy futbolista y basquetbolista y me considero bastante rápido” (Niño, 11 años).

5.2.2. Integración del sí mismo

En cuanto a la integración del sí mismo, desde los 7 años, los niños y niñas comienzan a realizar una descripción de los eventos que han resultado significativos para ellos. A los 10 y 11 años, se observa una mayor profundidad e inclusión de otros en los relatos, entregando más detalles de estos sucesos que en edades anteriores. Un evento reiterado en este rango de edad, se relaciona con la separación de los padres.

“El año pasado mis papas se separaron y a mi me dio pena pero me fui acostumbrando, ahora siento como si nunca mis papas se hubieran separado y me llevo muy con ambos” (Niña 10 años).

Las proyecciones para el futuro comienzan a ser mencionadas por los niños y niñas desde los 8 años, estas se centran principalmente en ser profesional. A los 10 y 11 también se observan proyecciones asociadas a un desarrollo interpersonal como

tener una familia, sin embargo estas aparecieron en menor medida que las asociadas al logro de una profesión.

“Y cuando sea grande voy a ser un constructor” (Niño, 8 años); “Y quiero tener una familia feliz” (Niña, 10 años).

También llama la atención que a la edad de 10 años, algunos refieren su deseo de seguir las carreras de sus padres, característica que no se encontró en otras edades.

“Y en el futuro quiero ser dentista como mi mamá cantante y compositor y arquitecto como mi papá” (Niño, 10 años).

Respecto a la temporalidad, se observa que a la edad de 8 años, los niños comienzan a integrar su pasado, presente y futuro junto con darle continuidad a su sí mismo a través del tiempo, sin embargo es desde los 10 años, que la temporalidad se observa con mayor frecuencia en sus narraciones, siendo común encontrar alusión a experiencias pasadas, como también narraciones donde se expresa la continuidad de su identidad a través del tiempo.

“Soy Pame, cuando era chica(3años) vivía con mis padres y teníamos un perrito... meses después el perrito se escapó y lo atropelló un camión de agua. Después tuvimos una gatita que tuvo 4 gatitos (3 hombres y 1 mujer) después regalamos un gato a mis hermanos, otros 2 escaparon y solo quedo la gatita y su mamá” (Niña, 11 años).

5.2.3. Integración con otros

Respecto a las relaciones familiares, los niños y niñas comienzan a mencionar a su familia desde la edad de 7 años. Llama la atención que a esta edad las narrativas se centran en la valoración hacia figuras como los padres y abuela, sin embargo luego a la edad de 8 y 9 años, estas narrativas de apreciación se encuentran más bien ausentes nombrando a la familia solo para describirla y señalar que se vive junto a ellos. Posteriormente a las edad de 10 y 11 años, las valoraciones hacia la familia se vuelven a hacer frecuentes, mencionando tanto a la familia nuclear como a la familia extensa.

“Mis tatas, mis hermanos, mis papás y mis amigas son lo más importante para mí, mi lela (Abuela) se llama Ana María y mi tata se llama Luis, mi tata Siempre nos lleva fuera del país” (Niña, 11 años).

Las relaciones con pares comienzan a ser mencionadas a la edad de 8 años. A partir de los 10 años, estas relaciones se nombran con mayor frecuencia y comienzan a ser descritas con mayor profundidad.

“Las dos cosas más importantes que me an pasado Ej. [...] cuando ise mi primer amigo” (Niño, 11 años); “Y ahora estoy en 4° básico, y me e hecho muchas amigas y las quiero mucho” (Niña, 10 años).

Por otro lado, a los 8 y 10 años se pudieron observar ciertas situaciones de exclusión y soledad vivenciadas por los niños. Asimismo a la edad de 10 y 11 años, se encontraron ciertas situaciones de agresión experimentadas por ellos.

“A veces me siento sola porque mis compañera no me toman en cuanta y me dejan a parte” (Niña, 8 años); “Me gusta jugar football, pero en el colegio no juego porque sí algo hago mal me empujan, me dicen cosas malas, etc.” (Niño, 10 años).

5.3. Construcción de Identidad Personal según Género

A continuación se presentan los resultados según el género de cada niño, donde se expondrán las diferencias y similitudes encontradas entre ambos grupos, descritas por cada dimensión de la identidad.

5.3.1. Unidad del sí mismo

Tanto mujeres como hombres realizan una breve presentación personal donde señalan elementos como el nombre, edad, curso al que asisten y domicilio, sin existir mayores diferencias.

Respecto a los intereses y preferencias que mencionan en sus autobiografías, ambos sexos señalan una amplia gama de gustos. Respecto a las similitudes encontradas, en ambos géneros se menciona el gusto por los animales y los deportes, en cuanto a algunas diferencias entre ambos grupos, las niñas señalan

su gusto por los alimentos, la música y estar con amigos, mientras que los niños describen más bien su afición por artefactos tecnológicos como televisión y computador.

“Yo me llamo Laura y lo que más me gusta hacer es estar con la gente que quiero y me cae bien” (Niña, 10 años); “Cuando estoy aburrido juego con mi Tablet” (Niño, 10 años).

Respecto a características personales que reconocen de sí mismos, llama la atención que las mujeres se describen en mayor medida que los hombres, definiéndose a través de características personales como ser simpática, amable, inteligente. Asimismo fue común encontrar en sus autobiografías rasgos como la timidez, cualidad ausente en los relatos masculinos.

“Soy buena alumna, soy inteligente [...] soy risueña y divertida y siempre estoy feliz” (Niña, 9 años); “E sido una niña muy vergonzosa y muy pegada a mi mamá” (Niña, 11 años).

Respecto a la apreciación que realizan sobre sí mismos, ambos grupos aluden a sus logros académicos en el plano escolar como elemento de valoración personal preponderante.

“A mi me va bien en el colegio” (Niña, 10 años); “Me va bien en el colegio” (Niño, 10 años).

5.3.2. Integración del sí mismo

Respecto a experiencias que han resultado significativas en la vida de los niños y niñas, tanto en el grupo de hombres como de mujeres es común encontrar alusión a ciertos eventos como: la separación de los padres, llegada y/o cambios de colegio y cambios evolutivos. Algunas diferencias entre ambos géneros se relacionan a que solamente las mujeres señalan sucesos como viajes familiares, mientras que los hombres se centran más bien en eventos vividos individualmente como los cambios de escuela.

“Fuy a Estados Unidos, fui a Legoland y vi dinosaurios de Lego y todo era de Lego y un día fui a el castillo Disney tomamos chocolates calientes porque

teníamos mucho frío y nos compramos sombreros” (Niña, 8 años); “Apenas entré al jardín empecé a tener amigos; a los 3 años aprendí a leer y escribir, al siguiente año entré al colegio, cuando cursaba 1ero básico [...] El año 2012 me fui de Concepción a Santiago, y en el año siguiente cambié de colegio al XX” (Niño, 11 años).

En cuanto a la evaluación que algunos niños y niñas realizan de su vida, los hombres en general consideran su vida con apelativos como “no está fuera de lo común” o “normal”, lo que refleja una evaluación más neutral que la realizada por las mujeres, las que califican su vida como satisfactoria.

“En general mi vida no esta fuera de lo comun Y no hay muchas cosas interesantes que contar” (Niño, 11 años); “Mí vida es normal” (Niño, 8 años); “Tengo una muy buena vida” (Niña, 10 años).

Dentro de las proyecciones futuras que los niños y niñas mencionan en sus narrativas, ambos sexos centran sus expectativas en poder alcanzar una carrera profesional. Como diferencias halladas entre ambos grupos, las mujeres también señalan el viajar por el mundo como deseo futuro, no así los hombres los cuales se visualizan también en el ámbito de los logros deportivos en especial el ser futbolista.

“A mi me gustaría ser en el futuro profesora de Inglés, o estudiar música” (Niña, 11 años); “Y tambien me gustaría viajar por todo el mundo” (Niña, 11 años); “Mi futuro lo veo entrete quiero ser futbolista” (Niño, 10 años).

Llama la atención que en el grupo masculino fue posible encontrar la intención de replicar las carreras profesionales de sus padres, deseo que no fue referido por el grupo de las mujeres.

“Yo cuando grande quero ser ingeniero civil igual que mi papa” (Niño, 10 años).

Asimismo fue posible observar que los hombres al hablar de sus deseos futuros también aluden a su capacidad de agencia personal para alcanzar sus metas refiriendo que su futuro depende de ellos, elemento ausente en el grupo femenino.

“Yo creo que tendre un futuro bueno si sigo estudiando” (Niño, 11 años); “Me imagino exitoso, pero bueno, eso depende de mí, ¿No?” (Niño, 11 años).

Respecto a la forma en que integran pasado, presente y futuro, ambos sexos integran de manera frecuente su pasado, algunos eventos señalados se relacionan con la separación de los padres, hitos del desarrollo como aprender a caminar, entre otros.

"También aprendí a caminar el día en que cumplí 1 año (eso fue muy importante)" (Niña, 10 años); "Mis papás se separaron a los 9 meses de vida mios" (Niño, 10 años).

En cuanto al tiempo presente este se encuentra menos integrado en las mujeres que en los hombres. Por un lado las mujeres lo integran relacionándolo con eventos que ocurrieron en tiempo pasado, mientras que los hombres hacen referencia a distintas experiencias que se centran únicamente en el tiempo presente.

"Antes me sentía sola en los recreos y ahora con mis tres mejores amigas la paso con ellas" (Niña, 8 años); "Mi día normal es así, me levanto (con sueño), me baño, me visto. desayuno, salgo a la escuela a las 7:45, Estudios, recreo, estudios, recreo, estudios, almuerzo, estudios, salgo de mi casa al fin a las 15:15, si no tengo nada que hacer , me junto con mis amigos, o voy a mi casa a desaburrirme, 21:00, ceno, duermo, así sucesivamente" (Niño, 11 años).

El futuro fue mayormente mencionado por el grupo femenino, aludiendo a eventos como los paseos con amigas, entre otros.

"Este fin de semana ire a fantasilandia con mis amigas y estoy muy estusiasmada" (Niña, 11 años).

En relación a la continuidad, ambos géneros mencionan la permanencia en la escuela como elemento que ha sido constante en el tiempo. Las mujeres también integran sus relaciones de amistad, nombrando a sus amigos como "de toda la vida", elemento ausente en los relatos masculinos.

"Y siempre he estado en el mismo colegio" (Niño, 10 años); "Y mis compañero de la vida los amo son muy importantes en mi vida y ama" (Niña, 10 años).

5.3.3. Integración con otros

Respecto a las relaciones interpersonales familiares, llama la atención que los hombres se refieran en menor medida que las mujeres a sus relaciones con la familia. Es así como los hombres centran sus narrativas, para realizar una descripción de su familia y mencionar que se vive junto a ellos, en contraposición a las mujeres quienes además de describirla, enfatizan en la valoración hacia sus diversas figuras familiares.

“Mi familia es muy cariñosa conmigo y me divierto mucho con ellos” (Niña, 11 años); “Vivo con mis papas [...] tengo 1 hermana y 3 hermanastros” (Niño, 10 años).

En este sentido, también es relevante destacar que los hombres principalmente hacen mención a sus padres y hermanos, mientras que las mujeres además de su familia nuclear, nombran frecuentemente a su familia extensa como abuelos, primos y tía.

“Y mi tía Carla ella es la persona que ilumina mi vida” (Niña, 10 años); “Y lo mejor es que tengo mis abuelos y mis primas favoritas ahí” (Niña, 10 años).

En general, los niños (as), no mencionan dificultades ni problemas familiares, como peleas, discusiones, etc. Sin embargo, dos niñas hacen referencia a ciertos conflictos de esta índole.

“Peleo mucho con mi hermana (Susana) a veces con mi mamá (Pía) y mi papá (Pablo)” (Niña, 11 años).

Respecto a la relación con sus pares, pese a que tanto hombres como mujeres la describen como algo importante que ha sucedido en sus vidas, las mujeres describen con mayor profundidad este tipo de relaciones enfatizado en los sentimientos de apoyo mutuo que caracteriza estos vínculos.

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

Respecto a la integración a otros grupos o instituciones, sólo las niñas del estudio integraron a la institución escolar como lugar de pertenencia e identificación, señalando también sus sentimientos de satisfacción respecto a esta.

*“Y también mi colegio el XX que no me puede entregar una mejor Educación”
(Niña, 10 años).*

5.4. Construcción de Identidad Personal según con quien vive el niño

A continuación se presentan los resultados encontrados según con quien vive el niño, analizándolos según cada dimensión de la identidad.

Es importante considerar que entre los 6 y 8 años la totalidad de niños y niñas vive junto a su mamá y papá, por lo que no se pudieron establecer diferencias respecto al tipo de familia. Es por ello que el análisis se concentró en los niños y niñas de 9, 10 y 11 años, ya que en este grupo si fue posible encontrar desigualdades en la configuración familiar debido a la separación de los padres.

El análisis se realizó respecto a si el niño vive: con ambos padres, solo con padre/madre, o con padre/madre y madrastra/padrastro. En los resultados se añadirán las viñetas correspondientes según corresponda en cada dimensión⁹.

5.4.1. Unidad del sí mismo

No se encontraron variaciones respecto a la presentación personal que los niños y niñas hacen de sí mismos, tampoco en cuanto los intereses y preferencias que mencionan en sus narrativas como también respecto a las características personales con las que se identifican, según con quien viven al momento de realizar su autobiografía.

Se pudo observar que los niños y niñas que viven solo con su padre o madre, hacen mayor alusión a las cualidades y logros que valoran de sí mismos, sin embargo los

⁹ Junto a la especificación del género y edad, se añadirán las siguientes siglas en cada viñeta: FN si el niño vive con ambos padres, FM si vive solo con su padre o madre, FR si vive con padre o madre y pareja de este.

contenidos de estas valoraciones son similares en todos los casos, centrándose principalmente en el rendimiento escolar.

5.4.2. Integración del sí mismo

No se observan diferencias significativas respecto a los eventos relevantes que los niños y niñas mencionan. Llama la atención que en los tres grupos de niños, se menciona como hito relevante la separación de los padres, lo cual puede estar indicando que algunos viven junto a ambos padres aunque estos se encuentran separados, o que los padres no contestaron fidedignamente la ficha demográfica solicitada.

“Fui a un colegio que se llamaba YY [...] 1 año después mis papas se separaron” (Niño, 11 años, FN)

Respecto a las proyecciones que visualizan para su futuro, en todos los grupos se observan deseos similares, relacionados principalmente con el llegar a ser profesional, sin embargo solo el grupo de niños que vive con ambos padres mencionó la intención de poder seguir la profesión de sus padres en un futuro.

“Yo cuando grande quiero ser ingeniero civil igual que mi papa” (Niño, 10 años, FN)

5.4.3. Integración con otros

Respecto a las relaciones interpersonales familiares, se observa que solo los niños y niñas que viven con ambos padres hacen una descripción respecto a con quien viven, elemento ausente en los otros grupos.

“Yo me llamo Ana y tengo 9 años, vivo con mi mamá, papá y hermana” (Niña, 9 años, FN).

Llama la atención un niño que señala vivir con ambos padres aunque estos se encuentran separados.

“Vivo con mis papas aunque están separados tengo una hermana y 3 hermanastros” (Niño, 10 años, FN)

En cuanto a la valoración que realizan hacia sus figuras familiares se observan diferencias de acuerdo a los tres grupos. Por un lado, los niños que viven con ambos padres hacen una apreciación de su familia, de sus padres y de sus hermanos. Mientras el caso de la niña que vive junto a madre y padrastro realiza una valoración hacia su familia, padres y abuelos. No obstante, en los niños que viven solo con su padre o madre, se observan narrativas de valoración centradas únicamente en la familia en términos generales.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se discuten los principales elementos obtenidos en la investigación, a la luz del análisis de los resultados descritos. Se discutirán los principales hallazgos encontrados considerando los aspectos teóricos expuestos anteriormente, y se dará respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos de este estudio. A manera de preámbulo de esta discusión, es importante adelantar que, efectivamente, los niños y niñas exponen en sus autobiografías sus significados sobre la familia y la escuela, lo que ha permitido dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos que rigen el presente estudio. Adicionalmente, a través de la revisión de las autobiografías, y en concordancia con los planteamientos teóricos expuestos anteriormente, es posible constatar que el espacio de mayor influencia en el desarrollo de los niños y niñas es la familia y la escuela, siendo lugares donde establecen sus principales relaciones con otros y donde pasan el mayor tiempo.

Respecto al orden de la discusión y conclusiones que siguen, primeramente se exponen los significados de familia y escuela, según cada dimensión de la identidad, vale decir, unidad de sí mismo, integración del sí mismo e integración con los otros. A continuación, se enfatizan las principales conclusiones respecto a estos significados según la edad, el género y con quien vive el niño. Finalmente, se integran y discuten los resultados obtenidos acerca del lugar de la familia y la escuela en la construcción de identidad del niño, y se destacan los aportes de esta investigación, como asimismo sus limitaciones y proyecciones a futuro.

6.1. Identidad y Significados de Familia

En primer lugar, nos interesa discutir el significado de familia de acuerdo a la dimensión de la identidad relativa a la unidad del sí mismo. De acuerdo a Sepúlveda (2013), la respuesta a la pregunta ¿quién soy? corresponde a la capacidad de reconocimiento de sí mismo que tiene el sujeto en cuanto sus características, mostrándose y validándose como un ser único y diferente de los otros, a quienes reconoce a su vez en su particularidad como semejantes a sí en cuanto a dignidad

y libertad. Teniendo en cuenta esta definición, merece destacarse que los niños y niñas comienzan sus narrativas con una presentación personal, en la que exponen algunos elementos que le otorgan diferenciación con los otros, como su nombre, edad y datos de nacimiento; estas distinciones reflejan aspectos que, de manera incipiente, les permiten construir un significado en torno a sus particularidades y reconocimiento personal, atribuyéndose así un sello propio y único, lo cual deja entrever la tarea de diferenciación personal que señala Sepúlveda (2013).

Por otro lado, se observa que los niños y niñas también centran la visión de sí mismos a partir de la identificación de gustos y preferencias, los que principalmente se relacionan con las acciones que les generan gratificación. Estas predilecciones van desde actividades más centradas en sí mismos, como comer ciertos alimentos, a otras que van emergiendo en el proceso de interacción con otros, como realización de deportes, actividades en la escuela, compartir con amigos y familia. En este contexto, resulta significativo constatar que, dentro de los intereses destacados, el compartir con los padres sea menormente valorado que el estar con otras personas, como los amigos. Asimismo, dentro de las relaciones familiares, la mención que los niños hacen hacia sus hermanos es la más frecuente; esto nos permite inferir que la relación fraternal resulta un elemento significativo para la definición de sí mismos.

Es importante destacar que a través de las narrativas se observa que las figuras pertenecientes al sistema familiar no son un elemento central en la visión de sí mismos. Como ya se manifestó, la integración de la familia es escasa en relación a la exposición de sus gustos y preferencias, así como también mediante la descripción de sus características personales y valoradas de sí mismos, aspectos donde igualmente se encuentran ausentes las referencias hacia la familia.

Como un segundo tópico de discusión, nos interesa comentar el significado de familia de acuerdo a los aspectos de la identidad relativos a la integración del sí mismo, es decir, aquellos que responden a la pregunta ¿Quién soy yo para que puedas contar conmigo? De acuerdo a los antecedentes adelantados en el marco teórico, este proceso implica una acomodación de las experiencias vividas,

integrando pasado, presente y futuro además de la familia y los contextos sociales y educacionales, lo que entrega al sujeto un sentido de continuidad a la propia persona (Sepúlveda, 2013).

Nuestros resultados muestran que, dentro de los principales elementos de integración del sí mismo mencionados en las autobiografías, destacan las experiencias vitales significativas. Así, los niños y niñas realizan una revisión de su historia personal y familiar, recalcando los eventos que han marcado su trayecto vital, vale decir, acontecimientos escolares e hitos del desarrollo, como asimismo acontecimientos familiares significativos, entre otros nacimientos, viajes, enfermedades, fallecimiento de familiares y separación de los padres. En este contexto, es importante subrayar que uno de los elementos más mencionados por los niños y niñas para hacer referencia a su familia es la separación de los padres. En cuanto al suceso en sí, llama la atención que la mayoría señale que este acontecimiento no les aflige actualmente o que con el tiempo se han adaptado a la situación. A través de estos relatos, se puede inferir que los niños han integrado y acomodado esta experiencia a su historia, y se han logrado reorganizar de acuerdo a la situación, lo que por lo tanto ha provocado la modificación de su identidad, pero sin perder su continuidad en el tiempo. Podría plantearse, siguiendo a Piaget (1991), que este hecho que ha generado un desequilibrio en ellos –el cual se produce cuando algo al margen de nosotros o en nosotros mismos se ha modificado, ya sea en nuestro organismo físico o mental– ha conducido a un proceso de equilibración como respuesta, el que ha permitido la construcción de nuevos conocimientos y un progreso hacia niveles más complejos de estructura. Según Piaget (1971), la base del equilibrio es posible en la medida que se logra la asimilación y acomodación de los distintos sucesos, los que deben estar coordinados para lograr el equilibrio y el ajuste del sujeto a su entorno; estos procesos, implican la transformación de los esquemas, proceso que impacta directamente en la modificación de la identidad.

De los relatos de los niños y niñas, y en este mismo contexto de acontecimientos significativos, se desprende que en el trascurso de su historia vital ellos también han acomodado experiencias como fallecimientos y enfermedades de

familiares. Llama la atención el caso de un niño que comenta no haber sabido cómo enfrentar la enfermedad de su abuelo, sin observarse en su relato el modo cómo sus padres lo ayudaron a enfrentar este suceso. Más aún, este mismo niño centra su autobiografía en el relato de este acontecimiento, probablemente como un intento por conferir un significado a esta dolorosa experiencia. Ante esto, cabe preguntarse: ¿Existen espacios que permitan a los niños y niñas elaborar experiencias de duelo y enfermedad? Si, de acuerdo a Bruner (2002), consideramos que la sociedad y la cultura son las que imponen una versión particular de lo que es real, lo que a su vez controla y guía los actos de significación individual, se podría plantear en este caso una falencia en el rol de estas entidades. En general, pareciera que nuestra cultura tiende a ocultar estas experiencias de duelo ante los niños, invisibilidad que podría generar una dificultad para dar significado a estas vivencias y una mayor posibilidad de generar un desequilibrio en ellos.

Merece también destacarse que los niños y niñas integran frecuentemente en sus relatos los cambios evolutivos, emocionales y personales que han experimentado a lo largo de su trayectoria vital. Se observa que la mayoría organiza el sentido temporal de su narrativa, partiendo desde los acontecimientos de su pasado hasta llegar a los de su presente; ello refleja conciencia de su historia de desarrollo, y una capacidad de conferir a su sí mismo una continuidad en el tiempo. Entonces, en concordancia con Sepúlveda (2013), se podría afirmar que existe una conciencia temporal en los niños y niñas; quienes son capaces de situarse en el tiempo y el espacio, añadiendo a su sí mismo este aspecto de la identidad que le otorga consistencia a través del tiempo.

Por último, es interesante enfatizar que la integración del sí mismo en el ámbito familiar se centró principalmente en la acomodación de la perspectiva histórica en los niños. Se observa que la integración del futuro, se concentra más bien en aspectos relacionados a lo escolar, por lo que estos rasgos se expondrán en el párrafo de discusión correspondiente a los significados de la escuela.

Un tercer tópico que nos interesa discutir es el significado de familia de acuerdo a los aspectos de la identidad relativos a la integración con los otros. De

acuerdo a Sepúlveda (2006, 2007,2008), la integración con los otros, consiste en la incorporación del “otro” como parte del sí mismo, lo que implica un proceso de descentración del sí mismo, dando lugar a la construcción de vínculos, tomando conciencia de la necesidad de un nosotros para alcanzar los proyectos vitales.

En referencia a los vínculos familiares registrados, los relatos de los niños y niñas mencionan tanto a su familia nuclear como extensa. Es así como se observan narrativas de valoración hacia la figura de los padres y hermanos/as, como también en relación a la familia extensa, especialmente los abuelos/as, primos/as y tías. Este resultado refleja la existencia de un vínculo significativo y una percepción positiva hacia los miembros del contexto familiar. También se registra una apreciación hacia la familia en general, sin especificar alguna figura particular; este resultado implica una visión de la familia como un núcleo con características comunes, posible de diferenciación con respecto a otros grupos y/o instituciones.

Pese a la valoración positiva hacia el sistema familiar, los niños y niñas no profundizan en el cómo son estas relaciones, ni tampoco en las actividades que realizan juntos; esto se observa principalmente en relación a los padres, donde las referencias hacia ellos son particularmente escasas. En contraste, destacan los comentarios acerca de los hermanos, los cuales fueron la figura más mencionada dentro de la familia, reiterando así la relevancia de la relación fraternal, ya destacada en el primer párrafo de esta discusión. Esta cercana relación se puede interpretar como un efecto de las experiencias que viven en común los hermanos, como también a la compañía que brindan, lo que se evidencia en las menciones de actividades conjuntas que realizan, descritas en las autobiografías.

En lo que respecta a los padres, cabe destacar que en las narraciones ellos fueron principalmente mencionados en conexión con ciertos eventos puntuales como, por ejemplo, cumpleaños y viajes familiares; por el contrario, las menciones asociadas a la cotidianidad estuvieron más bien ausentes. Si consideramos la incorporación de la mujer al mundo laboral (CEPAL, 2002), que repercute en una escasa disponibilidad de tiempo libre en ambas figuras parentales, cabe preguntarse: ¿Son exclusivamente estos sucesos específicos que señalan los niños

y niñas a los que se están restringiendo actualmente los espacios familiares? ¿Qué está sucediendo con los espacios destinados a un continuo acompañamiento y participación? Si nos ubicamos en un escenario en el que realmente existieran estos espacios familiares cotidianos, pese a que son escasamente aludidos en las narrativas, surgen nuevas interrogantes: ¿Por qué estas vivencias pierden fuerza, en comparación con acontecimientos puntuales como los viajes y cumpleaños? ¿Será un tiempo de calidad para los niños y niñas los momentos que viven en el día a día con sus padres? Estas preguntas permanecerán abiertas ya que la información con la que se cuenta no nos permite una respuesta; sin embargo, son cuestiones relevantes a plantear, si consideramos que pueden resultar significativas como punto de partida para próximas investigaciones que se realicen en esta materia.

En el siguiente capítulo, que constituye la segunda parte de nuestra discusión y conclusiones, nos interesa abordar los significados de escuela, según las mismas dimensiones de la identidad definidas para los significados de familia, vale decir, unidad de sí mismo, integración de sí mismo e integración con los otros.

6.2. Identidad y Significados de Escuela

En primera instancia, se discuten los resultados obtenidos acerca de los significados de la escuela en vinculación con la unidad del sí mismo. A este respecto, y sobre la base de la presentación personal que realizan los niños y niñas al iniciar sus relatos, llama la atención que –además de mencionar nombre, edad y otras características personales ya destacadas anteriormente– algunos niños resalten su curso y establecimiento educativo. Este primer dato ya nos informa cómo la pertenencia a su curso y colegio otorga a los niños un rasgo de diferenciación relevante, constituyéndose estos elementos en atributos significativos para el reconocimiento de sí mismos.

Por otro lado, y como ya fue mencionado anteriormente, un componente central que permite a los niños y niñas construir un significado en torno a sus particularidades fue la descripción de sus gustos y preferencias; en este mismo

sentido cabe mencionar que, en el ámbito escolar, destaca el interés de los niños por ciertas asignaturas; estas preferencias académicas dan cuenta de un encuentro satisfactorio con las materias y contenidos escolares, y de cómo este proceso de aprendizaje se constituye en un aspecto importante para la construcción de su identidad. En esta misma dimensión, fue posible apreciar la valoración de las cualidades y logros que los niños reconocen de sí mismos, centrando sus evaluaciones principalmente en los resultados que han tenido en el plano de sus estudios; este resultado indica que el rendimiento escolar percibido por ellos también resulta un factor predominante en la definición de sí mismos. En general, esta última información es consistente con los planteamientos teóricos establecidos por Pérez (1998), quien señala la obsesión por la eficacia y el logro como un rasgo de nuestra sociedad, todo lo que no conduce a la consecución de beneficios pragmáticos, de resultados visibles y medibles, resulta poco importante en nuestro mundo actual. Esta característica incide directamente sobre las prácticas educativas en las escuelas y, por ende, en los valores que van desarrollando los niños y niñas.

Como segundo tópico de discusión, se aborda a continuación el significado de la escuela en conexión con la integración del sí mismo. Como ya fue expuesto anteriormente, dentro de los principales elementos de integración del sí mismo que los niños y niñas mencionan, se encuentran las experiencias vitales significativas. En este ámbito, y en relación con el significado de la escuela, llama la atención que los acontecimientos mayormente presentes en sus narraciones se relacionen con el inicio de su etapa como alumnos y los cambios de grado escolar o de establecimiento. Se constata que estas vivencias estudiantiles dejan una profunda marca en los niños y les permite conferir un orden temporal a su trayecto vital a través de hechos concretos. Mediante el relato de su llegada a la escuela o de los cambios de colegio, los niños organizan su narración y otorgan una continuidad a su identidad en el tiempo, sobre la base de la integración de su pasado y presente; de este modo los acontecimientos escolares se transforman en un hilo conductor de su historia personal y, desde allí, van emergiendo otras experiencias y situaciones. El profundo significado que tiene la experiencia de entrar al colegio, se refleja en

algunos relatos observados, los que evalúan este paso como uno de los acontecimientos más importantes que ha ocurrido en su vida, dando cuenta así de cómo este suceso repercute significativamente en su trayectoria vital. Esta gran relevancia tiene sentido si se considera que el ingreso a la escuela constituye una experiencia de primer contacto del niño con un mundo diferente al que acostumbraba; ello implica el desafío de poder construir una identidad más allá del hogar y su grupo familiar, teniendo el fracaso o éxito en esta tarea una clara repercusión en el sentido de sí mismos (Montt, 2012).

En un plano diferente, y respecto a la incorporación del futuro en la integración de sí mismos, la mayoría de los niños y niñas se proyecta en el logro de una carrera profesional, siendo un número menor número los que se visualizan a partir de la consolidación de una familia o el crecimiento personal. Estas evidencias son consistentes con los estudios mencionados anteriormente (UNICEF, 2008), donde la prioridad de los niños muestreados también se relacionaba con obtener un título profesional. Es curioso que la mayoría de los niños mencione la profesión que les gustaría tener en un futuro, sin señalar los aspectos que le gustan de ésta, ni emitir algún comentario que contenga una definición más personal respecto a esta preferencia. Podemos encontrar diversas explicaciones que den respuesta a esta conducta, a saber: (i) El deseo de una carrera profesional puede estar relacionado con una integración de un deseo de los padres, como señalan las investigaciones (UNICEF, 2008). En este sentido los niños pueden estar reproduciendo el discurso de sus padres, sin existir una identificación más personal con respecto a los deseos y proyecciones que señalan (ii) Por otra parte, como ya fue señalado en la revisión teórica, dentro de los cambios que ha tenido la escuela actualmente, la escolarización deja de ser una opción voluntaria y pasa a formar parte de una realidad que se da por supuesta. Esta situación también se aplica en cuanto a los estudios superiores, donde estudiar se convierte en una norma para acceder a un empleo (Cardús, 2001). De esta manera, los niños pueden estar naturalizando la idea de acceder a una carrera profesional (iii) Por último, es importante considerar que los niños de la muestra pertenecen a un estrato socioeconómico medio, donde

la mayoría de sus padres presentan estudios superiores concluidos, lo que puede también influir en que sus deseos se encuentren asociados al logro de una carrera profesional.

De esta forma, tomando lo señalado, es posible afirmar como el factor de la escolaridad le entrega a los niños y niñas una continuidad al sí mismo a través del tiempo, contemplando no solo la integración de experiencias pasadas y actuales a través de los cambios escolares, sino también considerando la integración del futuro, por medio de la visualización de un proyecto académico que conlleve el logro de una carrera profesional.

Por último en relación a este tema, vale la pena resaltar que algunos niños y niñas perciben sus experiencias futuras desde una actitud optimista, tanto en el plano académico, familiar o personal. Esta proyección podría indicar una favorable visión del mundo por parte de los niños, como un lugar con posibilidades y recursos, donde ellos se sienten con la capacidad para incidir y auto realizarse.

Como tercer tópico de discusión, a continuación se reflexiona acerca del significado de la escuela en conexión con la integración con otros. En este contexto es importante subrayar que el elemento que más integran los niños y niñas en relación al espacio escolar es la relación con sus pares, señalando tanto los lazos de amistad que han desarrollado, como también diversas dificultades en la interacción con otros. Merece destacarse en forma especial la importancia de estos vínculos, ya que en esta etapa el niño construye las bases para el desarrollo de relaciones de amistad con sus pares. De acuerdo a Piaget (1991), en esta etapa se inicia el desarrollo moral y aparecen nuevos sentimientos valóricos como, por ejemplo, el respeto mutuo en el cual el niño se atribuye recíprocamente un valor personal equivalente, además del desarrollo de nuevos valores como la reciprocidad en las relaciones. Por otro lado, es en este periodo donde comienza su separación e independencia respecto al mundo de sus padres, y la apertura a un mundo más amplio, integrándose a una comunidad donde incorpora normas y roles sociales (Elsner et al., 1997). Todos estos aspectos revelan la profunda significación que tienen estas relaciones.

Así como las narrativas de los niños y niñas exteriorizan el lugar significativo en la definición de sí mismos que ocupan las relaciones con sus pares, no ocurre lo mismo con otras figuras del contexto escolar como, por ejemplo, los profesores. Estos actores, de quienes se esperaría que también tuviesen una mayor relevancia dentro de los relatos, se encuentran prácticamente ausentes. Solamente una niña hace referencia a su profesora, para señalar la invitación que esta le hace para participar en un festival de música escolar. Desde esta información, se podría hipotetizar que los niños y niñas están percibiendo a sus profesores como figuras lejanas, donde solo tomarían mayor protagonismo a partir de actividades desarrolladas en el contexto extra escolar, como lo refiere el caso señalado. Sin embargo, también es importante considerar que los niños manifiestan sentimientos de pertenencia y satisfacción por la institución escolar, como asimismo se observa un interés por variadas asignaturas académicas, dejando entrever un encuentro satisfactorio con los estudios y una percepción positiva hacia el colegio, por lo que resulta paradójal la percepción lejana del profesor. Queda así abierta la pregunta respecto a cómo los niños y niñas están percibiendo la figura del profesor y cuál es el lugar que éste ocupa para ellos en el espacio escolar.

Respecto a la participación en grupos e instituciones, lo cual se constituye una actividad importante en la integración con los otros, los niños mencionan principalmente su pertenencia a la institución escolar. Como se dijo antes, ellos manifiestan sentimientos de agrado frente a este espacio. Solo una niña hace alusión a una agrupación diferente a la escolar, específicamente menciona el grupo *scout* como fuente de gratificación y entretenimiento. En definitiva, se registran escasos espacios de integración social nombrados por ellos, los que se restringen al espacio escolar y familiar del niño. Si se considera que la integración de la identidad es un proceso esencialmente social, la falta de espacios de participación real hacia los niños, podría repercutir en consecuencias negativas, tanto para su desarrollo afectivo como social. La relevancia que tienen estos espacios es destacada por Sepúlveda (2013, P.102): *“sin el reconocimiento por parte de la sociedad de las necesidades de los niños y jóvenes de expresarse e incorporarse al mundo social,*

se los obliga a mantenerse en un estado de dependencia que condiciona su despliegue afectivo y social”.

6.3. Significado de Familia y Escuela según edad, género y con quien vive el niño

En lo concerniente al tema de la construcción de identidad, dentro del rango de 6 a 11 años analizado, se pueden establecer varios rasgos y tendencias según edad. En primer lugar, a partir de los 7 años los niños y niñas comienzan a incluir una presentación personal en sus narrativas. Esta manifestación se va modificando a medida que el niño crece y transita desde un relato más centrado en sí mismo, basado en características individuales como el nombre y edad, a uno más amplio que también integra elementos que implican la relación con otro y la pertenencia a un grupo, como la mención de su colegio y curso al que asisten.

Un elemento que se pudo constatar como transversal a todas las edades fueron las preferencias e intereses que los niños y niñas exponen. Cabe destacar que a los 6 años las autobiografías de los niños se centran únicamente en la manifestación de sus gustos y predilecciones. Ello sugiere la prevalencia de un estilo de pensamiento asociado a estadios anteriores a la etapa operacional concreta. Así, el conocimiento se limitaría a las acciones ejercidas por ellos, ligadas a la senso-percepción y a los sentimientos de agrado y desagrado que estos procesos suscitan (Piaget, 1991).

En relación a las características personales que describen los relatos, llama la atención que a la edad de 11 años pareciera haber un cambio en la percepción de la autoimagen de las mujeres, las que se describen a través de cualidades como la timidez y vergüenza. La interpretación de este rasgo implica considerar que los niños a esta edad se encuentran en la fase de las operaciones concretas, etapa en la cual la percepción se vuelve más analítica, estado que les permite evaluar su conducta, en comparación con la de sus compañeros. Así, a los 11 años las niñas podrían estar manifestando una mayor capacidad de crítica y juicio consigo mismas,

lo que las llevaría a desarrollar esta percepción de sí (Capella y Sepúlveda, 2012; Montt, 2012).

Por otro lado, ya a partir de los 7 años se observa una integración de las experiencias que han resultado más significativas para los niños y niñas a lo largo de su trayecto vital. Una comparación en la dimensión temporal, muestra que estas narraciones empiezan con un relato más bien egocentrado, el cual se va modificando a medida que aumenta la edad, donde gradualmente se van incorporando a los otros en sus narrativas. Esta tendencia podría ser la expresión del movimiento evolutivo en el desarrollo humano, desde la centración en sí mismo, que resalta la independencia, hacia la descentración, que enfatiza la integración con otros y las relaciones de cooperación con el mundo (Sepúlveda, 2013). Paralelamente, también fue posible de constatar este movimiento evolutivo en relación a las proyecciones futuras que los niños y niñas manifiestan. A pesar de que estas perspectivas se centran principalmente en el alcance de una carrera profesional, desde los 10 años es ya posible observar cómo estas aspiraciones se diversifican en posibilidades. Así, en las proyecciones mencionadas se integran también aspectos más personales, como tener una familia y ser buena persona, lo que podría reflejar también una progresiva descentración del sí mismo. De acuerdo a Sepúlveda (2013), a través de la superación de su egocentrismo la persona reconoce a los otros como necesarios para completar su existencia y poder actualizar sus proyectos individuales.

En referencia a las relaciones interpersonales familiares, entre los 6 y 7 años los niños y niñas mencionan a su familia de manera superficial. Llama la atención el comentario de una niña que afirma que le gustan sus cumpleaños por que viene toda su familia; este comentario refleja cómo los acontecimientos vividos de manera familiar adquieren relevancia para los niños pertenecientes a este rango de edad. Luego, desde los 8 años en adelante, los niños van integrando a sus figuras familiares desde diversos ámbitos: sea mediante una descripción de su familia nuclear; sea la mención de quienes viven con ellos; sea el relato de viajes; sea la

alusión de sucesos, como la separación de los padres, nacimiento o fallecimiento de familiares, entre otros.

Respecto a la separación de los padres, este acontecimiento es frecuentemente señalado en los relatos de los niños y niñas de 10 y 11 años, lo cual coincide con el rango de edad donde se concentran la mayor cantidad de casos de familias de padres separados, según las características de la muestra. Esto indica que la mayoría de niños y niñas con padres separados son capaces de darle un significado a este evento e integrarlo a su experiencia, en tanto logran hablar de ello y darle un sentido y coherencia en sus autobiografías. De igual modo, en este lapso de edad entre 10 y 11 años, los niños añaden una valoración hacia sus figuras familiares, tanto hacia su familia nuclear como extensa; este hecho implica que a estas edades se forjaría una mayor integración del plano afectivo en la definición de sí mismos. Estos datos resultan especialmente significativos, si se considera que en el desarrollo de la identidad personal los procesos afectivos, sociales y cognitivos se van dando a través de un movimiento evolutivo como en espiral, oscilante entre diferenciación e integración (Ivey, 1990 en Sepúlveda, 2013); además, la identidad personal se despliega a través de actos con significado que integran la reflexión cognitiva y la ligazón afectiva en un contexto histórico y social que da sentido al sí mismo (Sepúlveda, 2013).

En lo referente al significado de Familia y Escuela según género, una primera diferencia entre los sexos atañe a los intereses y preferencias. Por un lado, las mujeres se vinculan en mayor medida a intereses que integran la interacción con otros, como el hallarse con los amigos y con la familia. Por otro lado, el género masculino privilegia en mayor grado actividades que se realizan individualmente, como el uso del computador y la televisión. Estas preferencias podrían estar manifestando en las mujeres una mayor búsqueda de diálogo y de reconocimiento desde otros, poniendo así en evidencia un mayor grado de descentración de sí mismas que los hombres. Este mismo proceso de descentración se expresa en la mención de hechos significativos, en los cuales las mujeres incluyen frecuentemente situaciones familiares que integran en mayor medida a los otros,

como por ejemplo a través del relato de viajes familiares, donde las niñas narran los lugares visitados junto a las actividades realizadas con su familia; en contraste, los niños centran mayormente sus relatos en eventos tales como los cambios de colegio, los cuales afectan directamente a su sí mismo, mostrando así un proceso más egocéntrico en su desarrollo.

Llama la atención que solo las mujeres de la muestra señalen, con respecto a las características personales que reconocen de sí mismas, rasgos como la timidez o el miedo a hablar en público; estas emociones sugieren que el género femenino, al mantener una mayor integración de los otros en su identidad, están más afectas a sentimientos de inseguridad ante la evaluación social. Esta información resulta consistente con las investigaciones mencionadas anteriormente, las cuales señalan que, respecto a emociones como la ansiedad, las mujeres exhiben mayor nerviosismo y timidez que los hombres, así como menos confianza en sus capacidades (Gorostegui, 2004; Infante et al., 2002; Kenney-Benson et al., 2006).

También se observan algunas diferencias entre géneros, en lo relativo a los deseos y proyecciones futuras expuestas en los relatos. Pese a que ambos géneros se visualizan en un futuro anclado en el ámbito de los logros profesionales, los hombres enfatizan la intención de replicar las carreras profesionales de sus padres. Esta alusión a un referente externo podría reflejar una necesidad en los niños de asirse a algo concreto para definirse a sí mismos, algo que exista en la realidad. De acuerdo a Piaget (1991) esta característica es propia de la etapa de las operaciones concretas, donde el niño establece lo real como lo determinado y percibido (Piaget, 1991). La mayor necesidad en los niños de elementos concretos a través de los que definirse, también fue observada en la temporalidad. En efecto, llama la atención que el tiempo presente fue más común de encontrar en los relatos masculinos; en contraste, el tiempo futuro fue más frecuente en los relatos de las niñas. Dicha información podría dar cuenta de una mayor capacidad en las mujeres de pensar en un futuro, sin necesidad de un referente actual, mientras que en los hombres prevalecería un pensamiento más práctico y apegado a la realidad del aquí y el

ahora. Por otro lado, a diferencia de los hombres, la amistad para las mujeres es un elemento de permanencia en el tiempo, lo que refleja cómo el factor relacional les permite a las mujeres darle una continuidad a su historia vital.

Respecto a las relaciones interpersonales familiares se observa que los niños indican principalmente a su familia nuclear en sus relatos; las niñas, en cambio, también integran en sus narraciones a su familia extensa, como abuelos, primos y tías, lo que implica una perspectiva social más amplia, incluyendo relaciones menos cotidianas y que quizás estén más ausentes en el día a día. Por otra parte, los hombres se refieren a su familia en términos más generales que las mujeres, y centran sus relatos en una descripción de su familia; en comparación, las mujeres enfatizan su apreciación hacia sus diversas figuras familiares, y exhiben una mayor expresión emocional en sus relatos. Esto resulta relevante, si consideramos que la construcción de identidad es esencialmente un proceso afectivo: el sí mismo se reconoce como otro entre los otros, en la medida que se liga afectivamente a los otros, a quienes requiere para completar su existencia y poder llevar a cabo sus metas y deseos (Sepúlveda, 2013).

Asimismo, pese a que en ambos géneros se observa una valoración hacia las figuras de amistad, son las mujeres las que describen estos vínculos con mayor profundidad, caracterizándolos como relaciones de reciprocidad y apoyo mutuo. Del mismo modo, son las mujeres únicamente las que mencionan su integración a grupos e instituciones, manifestando fuertes sentimientos de pertenencia a la institución escolar. Estos resultados son consistentes con lo expuesto en las investigaciones que plantean que las mujeres se preocupan más por sus relaciones sociales, que tienden a expresar más sus emociones y a buscar mayor apoyo emocional (Rose y Rudolph, 2006).

En relación a esto último, se puede concluir que nuestros resultados no son concordantes con algunos rasgos señalados en el marco teórico, en referencia a la competitividad extrema que se vive en las escuelas. Nuestros datos no indican la prevalencia de un individualismo exacerbado, donde las relaciones se basarían en una lucha por ser el mejor entre todos, ni tampoco implican que los individuos

tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal sobre el beneficio común (Pérez, 1998). Al contrario, tomando en cuenta que la identidad personal autónoma es un proceso solidario que solo es posible en la medida que se es miembro de la sociedad (Sepúlveda, 2013), la participación en el espacio escolar y las relaciones cooperativas que acá se dan, entregarían a las niñas la posibilidad de actuar en el mundo y de poner su definición de identidad al servicio de los otros en la realidad, reconociéndose a sí mismas como parte de una comunidad de personas.

Finalmente, un par de comentarios referentes a los significados de familia y escuela en relación al estado de los padres. En general, no se observaron diferencias significativas entre los relatos de los grupos de niños y niñas que viven con ambos padres, que viven con padre o madre, y con padre o madre y pareja. El alto nivel de semejanzas de los relatos en estos grupos podría indicar que la separación de sus padres, y sus consecuencias en la organización familiar, no resultan para los niños un elemento que los impacte en todas las dimensiones de su identidad. Pareciera que los niños perciben la separación de sus padres como un cambio familiar relevante, que repercute en la integración de sí mismos, pero que, sin embargo, no es determinante en su construcción de identidad.

Pese a este resultado general, si se observa una diferencia en relación a la integración del sí mismo, y con respecto a la visualización del futuro. Solamente el grupo de niños que vive con ambos padres menciona la intención de poder replicar la profesión de sus padres. Tomando en consideración que son solo hombres los que manifiestan este deseo, esta información sugeriría una mayor identificación del niño con el padre, en el grupo de niños que vive con ambos padres. Sin embargo, dada la escasa información entregada por los niños respecto a las dinámicas parento-filiares, resulta complejo fundamentar una hipótesis respecto a la relación padre –hijo. Por ahora, esta suposición más bien constituye una tentativa tendiente a sentar preguntas para próximas investigaciones en esta línea.

6.5. El Lugar de la Familia y Escuela en la Construcción de Identidad del niño

Formuladas ya las principales conclusiones respecto a los significados de familia y escuela, integrando las variables de edad, género y con quien vive el niño, es posible establecer, como una conclusión general, que estos dos espacios se sitúan entre los primeros niveles que intervienen en el desarrollo psicosocial del niño. Asimismo respecto a su construcción de identidad, en general se observa que los niños y niñas que participaron en esta investigación, establecen una clara diferenciación del sí mismo, además son capaces de integrar en sus narrativas distintos eventos vitales dándole continuidad a la definición que poseen de sí, como también presentan una visión positiva de los otros significativos, a los cuales integran como parte del sí mismo, lo que da cuenta de un desarrollo dentro de lo esperable para su etapa evolutiva.

A través de las narrativas autobiográficas ha sido posible apreciar cómo los cambios socio-culturales actuales han incidido, tanto en la institución de la familia como la escuela. Por un lado, los relatos muestran los nuevos tipos de familia, monoparental y reconstituida, y se observa una adaptación de los niños y niñas a estas nuevas organizaciones familiares. Efectivamente, los resultados permiten concluir que el proceso de acomodación de estas experiencias en el trayecto vital de los niños se ha logrado, y no se registran diferencias significativas entre los niños respecto a su construcción identitaria, en vinculación a su tipo de familia. Por otro lado, se observa como la escuela ha adquirido un rol protagónico en el desarrollo del niño y niña, instaurándose las relaciones con los pares en el factor que predomina en la configuración de este espacio. En este mismo contexto, también se observa, cómo algunos elementos de la sociedad actual inciden sobre el reconocimiento de sí mismos en los niños, como por ejemplo la relevancia otorgada a la consecución de logros y resultados académicos en la valoración de sí mismos.

Si consideramos las funciones de la “cultura básica”, introducidas por Kegan (1982) para caracterizar el contexto psicosocial en el que el niño se encuentra inmerso, se puede apreciar que estas funciones pueden facilitar o frenar el logro de niveles de mayor complejidad. Nuestros datos muestran el operar de estas

funciones: (i) Primeramente, la función referida a “contención y protección”. Kegan (1982) define esta primera función en referencia a la capacidad de la cultura para reconocer las necesidades y aptitudes del ser en desarrollo, facilitando espacios para su satisfacción y manifestación. Al respecto, y a través de la revisión de las autobiografías, se concluye que los niños y niñas perciben un reconocimiento y validación de sus necesidades, tanto en el contexto familiar como escolar. Esto permite que puedan tener conocimiento de sus intereses y la seguridad para satisfacerlos. Por ejemplo, una niña habla sobre su deleite por las tortas que le prepara su abuela en su cumpleaños; otra niña comenta respecto a la invitación que le hace su profesora para cantar en un acto del colegio. Estos ejemplos dan cuenta de un contexto psicosocial que favorece los intereses de los niños y facilita su descubrimiento. (ii) Respecto a la segunda función llamada de “contradicción” (Kegan, 1982; Sepúlveda, 2013), referida a las acciones que la cultura debe realizar para favorecer en el sujeto el proceso de diferenciación con el medio. Este proceso de diferenciación requiere la capacidad de las figuras parentales de favorecer la autonomía y separación de ellos, para que el niño pueda explorar y reconocer el mundo. Al respecto, nuestros resultados muestran que, pese a que los niños no profundizan mayormente en como son las relaciones con sus padres, si se observa que las interacciones con pares adquieren un rol protagónico en sus narrativas. Este dato podría indicar que los padres efectivamente están apoyando la autonomía de sus hijos, permitiendo el desarrollo de vínculos más allá del espacio familiar, y asumiendo un rol en segundo plano frente a la importancia de estos nuevos lazos. (iii) La tercera función de “continuidad” implica dar la posibilidad de participar y ser parte de nuevas culturas (familia, escuela, trabajo, entre otras), junto a la vivencia de una integración de las experiencias que permitan el reconocimiento del sí mismo, pese a las constantes transformaciones y reequilibrios necesarios (Sepúlveda, 2013). Nuestros datos también permiten evidenciar esta función, por medio de la participación y pertenencia de los niños a la institución escolar. Además se han descrito varios resultados que muestran cómo los cambios escolares, como también

en la organización de la familia, han sido integrados a la identidad del niño sin perder el reconocimiento de sí en el tiempo.

Por otro lado, en relación a la escuela, respecto a lo señalado por Milicic y Aron (2000), referido a la importancia del clima social escolar para el desarrollo de los actores de la comunidad educativa, distinguiéndose los climas sociales tóxicos y nutritivos. Pese a la falta de detalles entregados por los niños, a través de sus narraciones se deja entrever algunas características relacionadas con un clima escolar nutritivo, como por ejemplo la valoración positiva hacia la institución, la sensación de ser alguien valioso, como asimismo su sentido de pertenencia e integración respecto a la escuela. Este clima favorecería el desarrollo emocional y social de los estudiantes y su éxito en el sistema escolar.

A continuación se presenta un cuadro descriptivo el cual expone los principales resultados de esta tesis, referido a los significados de familia y escuela en las dimensiones de la identidad personal.

TABLA N°3

Dimensiones de la Identidad	Unidad del sí mismo	Integración del sí mismo	Integración con otros
Significados de Familia	<ul style="list-style-type: none"> Definición de sí mismo principalmente a través de la relación fraternal. La familia no es un elemento central en la visión de sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> Integración de eventos como la separación de los padres, viajes familiares, nacimientos, enfermedades y fallecimientos: Integración del pasado. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoración de la familia nuclear y extensa, como también a la familia en términos generales. Relación fraternal significativa.
Significados de Escuela	<ul style="list-style-type: none"> Definición de sí mismo a través del interés por ciertas asignaturas. Valoración de las cualidades y logros centrados en el rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> Integración de eventos asociados a cambios escolares, inicio etapa escolar, proyecciones académicas: permite la continuidad de la identidad integrando pasado, presente y futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> Significativa relación con pares dentro del espacio escolar. Participación en grupos centrada en la pertenencia a la institución escolar.

7. APORTES, LIMITACIONES, PROYECCIONES

Esta investigación, se ha enfocado en el lugar de la familia y escuela en la identidad personal de niños y niñas de nuestro país, y sus resultados constituyen así una contribución al campo de la psicología infanto-juvenil nacional, en tanto caracteriza la niñez chilena y aporta a su conocimiento y comprensión.

El estudio constituye un esfuerzo por comprender de forma más profunda lo que los niños y niñas consideran como significativo y fundamental en sus vidas, desde su propia visión. Desde esta perspectiva, el mayor logro de la investigación es haber podido evidenciar los aspectos que resultan más relevantes para ellos desde su propia experiencia, ejercicio que da cuenta de una gran riqueza informativa respecto a las principales características que configuran la identidad personal en esta etapa. Las evidencias recabadas tienen también un alcance terapéutico importante, ya que constituyen una fuente de información confiable para intervenir, desde las cualidades de la identidad personal.

Además, la indagación entrega un panorama general respecto a cómo las actuales transformaciones de la familia y la escuela, repercuten en la configuración de la identidad del niño, rescatando la contribución real que estas instituciones tienen actualmente en la vida de los niños y niñas. De este modo, la información obtenida podría resultar un aporte a la discusión sobre el mejoramiento de la calidad de las escuelas en nuestro país; como también respecto a los nuevos tipos de familia y su repercusión en el desarrollo del niño.

Una limitación de esta investigación es su realización en un solo establecimiento educacional, con determinadas características socioculturales, económicas y geográficas, lo cual reduce la representatividad de la muestra a otras realidades. Por otro lado, su restricción a un grupo acotado de edad, exige que los resultados solo puedan extrapolarse a grupos con características determinadas y similares.

Por otra parte, la selección de una herramienta única de recolección de datos, correspondiente a la autobiografía, también conlleva una cierta limitación. Si bien, para los objetivos del estudio, esta técnica es fructífera en cuanto a la

información que brinda, el uso de otros medios complementarios, como entrevistas, pudieran haber aportado en la profundización de las temáticas que se buscaba estudiar. Adicionalmente, si se considera la brevedad de algunas narrativas, especialmente las realizadas por los niños más pequeños de la muestra, la utilización de una técnica complementaria podría haber ayudado a compensar este déficit.

Por último, en lo referente a la ficha sociodemográfica aplicada a los padres, desde donde se obtuvo la información referida a con quien vive el niño, se observaron algunas inconsistencias entre la información brindada por los niños y lo manifestado por los padres; esta representa una limitación, ya que surge la interrogante respecto a si los padres contestaron fidedignamente las preguntas requeridas en esta ficha.

En lo que concierne a las proyecciones de la investigación, si bien ésta ha brindado información valiosa en lo referente a la construcción de identidad en niños y niñas y sus significados de familia y escuela, quedan abiertas muchas interrogantes. Esta serie de cuestiones planteadas se constituyen como preguntas guías para futuras investigaciones en este ámbito; así se lograría progresar en los aspectos develados que no fueron posibles de responder con mayor profundidad con los datos que se contaban.

Finalmente, este estudio constituye una contribución a la comprensión de los elementos socioculturales, desde la perspectiva de los niños y niñas y, en este sentido, abre nuevos campos de exploración en el tema. Es así como una proyección interesante en un próximo estudio, sería replicar esta metódica de investigación en otro grupo etario, con consideración, por ejemplo, de la población adolescente, y/o de otros establecimientos educacionales con características socioeconómicas y geográficas diferentes. Adicionalmente, cabe destacar que la complejidad del tema requiere una proyección futura que incluya la consideración de otras variables socioculturales que inciden en la configuración de significados en los niños; en este aspecto merece un especial énfasis el examen de factores que actualmente están teniendo un rol importante en el desarrollo del niño, tales como

el creciente consumismo, la expansión de la influencia de los medios masivos de comunicación, el uso ilimitado de los medios digitales, entre otros.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, K., ENTWISLE, D. & DAUBER, S. (1993). First-grade classroom behavior: its short and long term consequences for school performance. *Child Development*, 64,801-814.
- AMBROSIO V. (2005). Introducción. ¿Transformaciones, tensiones y nuevos sentidos? En: Valdés X. & Valdés T. (Eds.) *Familia y vida privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp.9-13) Santiago: Lom Ediciones.
- ARCIERO, G. (2003). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal: Reflexiones sobre la experiencia humana*. Madrid: Amorrortu.
- BERNASCONI, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de los fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo, *Acta Sociológica*, 56, 9-36.
- BRUNER, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3) ,691-710.
- BRUNER, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* (8va ed.; Trad. J.C. Gómez Crespo). Madrid: Alianza editorial. (Orig. 1990).
- BRUNER, J. & HASTE H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BUILES, M. & BEDOYA, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 37, (3).
- CAMEJO, A. (2006). *La Epistemología Constructivista en el contexto de la post - modernidad*. Recuperado el 04 de Abril del 2015, de www.ucm.es/info/nomadas/14/ajcamejo.pdf
- CAPELLA, C. (2011). *Hacia narrativas de superación: El desafío para la psicoterapia con adolescentes de integrar la experiencia de agresión sexual a la identidad personal*. Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- CAPELLA, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 12 (2) ,117-128.

- CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL [CASEN], (2011). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Recuperado el 15 de Julio del 2015 en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/RESULTADOS_Mujer_y_Familia.pdf
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo Editorial.
- CARDÚS, S. (2001). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- CHÁVEZ, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, vol. 17 (1), 67-87.
- CIFUENTES, O. & MILICIC, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten y dicen los niños sobre la separación de sus padres? *Universitas Psychologica*, 11(2), 469-480.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [CEPAL], (2002). *Panorama Social de América Latina*. Recuperado el 15 de Julio del 2015 en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1213/S026433_es.pdf;jsessionid=0907DD1668C9D34BBCB03726AB746683?sequence=1
- CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA (2016). Informe Nacional Resultados “Yo Opino: es mi Derecho” 2016, *Los niños, niñas y adolescentes también somos ciudadanos*. Recuperado el 20 de Junio del 2017 en https://2016.yoopino.cl/files/informe_nacional_N2.pdf
- CORNEJO, M. (2006). El enfoque biográfico, trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Revista Psykhe*, 15 (1), 95-106.
- CORNEJO, M., MENDOZA, F. & ROJAS, C. (2008) La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psyque* 17 (1), 29-39.

- CROCKETT, M. (2013). *Imagen de sí mismo en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- DE LA BARRA, F. (2000). Seguimiento de problemas de salud mental en escolares de 1er ciclo básico en el Área Occidente de Santiago. *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia*. vol. 2, 8-10.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ELLIS, B. & GARBER, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: Maternal depression, step father presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71, 485- 501.
- ELSNER, P., MONTERO, L., REYES, C. & ZEGERS, B. (1997). *La Familia: Una Aventura*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica
- FEINSTEIN, L. & BYNNER, J. (2004). The importance of cognitive development in middle childhood for adult socioeconomic status, mental health, and problem behavior, *Child Development*, 75, 1329-1339.
- FEIXAS, G. & VILLEGAS, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia* (3era ed.). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- FERGUSON, D. & HORWOOD, L. (1998). Exposure to interparental violence in childhood and psychosocial adjustment in young adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 22, 339-357.
- FLOOK I., REPETTI, R. & ULLMAN, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA [UNICEF], (2008). *La voz de los niños, niñas y adolescentes: lo que más le importa a mis padres*. Recuperado el 20 de Junio del 2017 en <http://unicef.cl/web/la-voz-de-los-ninosninas-y-adolescentes-lo-que-mas-le-importa-a-mis-padres-2/>

- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA [UNICEF], (2014). *La voz de los niños: educación en Chile y reforma educacional*. Recuperado el 20 de Junio del 2017 en <http://unicef.cl/web/la-voz-de-los-ninos-educacion-en-chile-y-reforma-educacional-2014/>
- FRANK, G., PLUNKETT, S & OTTEN, M. (2010). Perceived parenting, self-esteem, and general self-efficacy of iranianamerican adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (6), 738–746.
- GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (Trad. P. Cifuentes). Madrid: Editorial Taurus.
- GOROSTEGUI, M. (2004). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992 y 2003*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Infanto Juvenil, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- HAMRE, B. & PIANTA, R. (2005). ¿Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? .*Child Development*, 76, 949-967.
- HERNÁNDEZ, C. (2012). *Internet y su utilización por parte del profesorado en el aprendizaje de los educandos en el ciclo de educación de secundaria del liceo experimental Manuel de Salas*. Memoria para optar al grado de doctor en educación. Universidad Complutense de Madrid.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- HERRERA M. (2013). La familia chilena en el contexto de cambio sociodemográfico. En: Domínguez C. & Corbalán C. (Eds.) *La familia ayer, hoy y siempre: Reflexiones desde distintas disciplinas* (pp.149-154). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS [INE], (2012). *Anuario de estadísticas Vitales*. Recuperado el 15 de Julio del 2015 en http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/completa_vitales_2012.pdf

- INFANTE, L., DE LA MORENA, L., GARCÍA, B., SÁNCHEZ, A., HIERREZUELO, L. & MUÑOZ, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. USA: Harvard University Press.
- KELLY, J. & EMERY, R. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resiliency perspectives. *Family Relations*, 52, 352-362.
- KENNEY-BENSON, G., POMERANTZ, E., RYAN, A. & PATRICK, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11-26.
- LEÓN, F. (2011). *Bienestar estudiantil, significados que otorgan estudiantes y profesores*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- LÓPEZ, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, vol. 9 (8), 69-74.
- LUISI, V. & SANTELICES, L. (2007). *Familia y escuela, estudios de diferentes realidades y su impacto en los hijos*. Santiago: Ediciones Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- LYNNE, M., WOOLGAR M., MARTINS, C., CHRISTAKI, A., HIPWELL, A. & COOPER, P. (2006). Conversations around homework: Links to parental mental health, family characteristics and child psychological functioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 125-149.
- MAHONEY, M. (1998). La continua evolución de las ciencias y psicoterapias cognitivas. En Neimeyer, R. & Mahoney, M. (Eds.) *Constructivismo en psicoterapia* (pp.59-87) Trad. A. Aparicio. Barcelona: Editorial Paidós
- MARTIN, A. (2000). *Evaluación del estado de desarrollo del sí mismo desde una perspectiva constructivista evolutiva, en jóvenes consumidores abusivos de marihuana y alcohol, a través de sus narrativas*. Tesis para optar al grado

de Magíster en Psicología mención Psicología Clínica Infanto Juvenil, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- MCNEAL, J. (2000). *Los niños como consumidores de productos sociales y comerciales*. Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el 15 de Octubre de 2016 en <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Los-ninos-como-consumidores-productos-sociales-y-comerciales.pdf>
- MEICHENBAUM, D. (1997). Cambios en las concepciones de la modificación de conducta cognitiva: pasado y futuro. En *Psicoterapias Cognitivas y Constructivistas. Teoría, investigación y práctica*. Mahoney, M. (Ed.) España: Editorial Desclée de Brouwer.
- MILICIC, N. & ARÓN, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, vol.9 (2) ,117-123.
- MILLON, T. & DAVIS, R. (1998). *Trastornos de la personalidad, más allá del DSM-IV*. Barcelona: Editorial Masson.
- MOLINA, M., RAIMUNDI, M. & BUGALLO, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica*, vol. 16, (1).
- MONTT, M. (2012). Sistema escolar y desarrollo psicosocial. En: Almonte C. & Montt M. (Eds.) *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp.239-253). Santiago: Editorial Mediterráneo.
- MONTT, M. & ALMONTE, C. (2012). Sistema familiar y desarrollo psicosocial. En: Almonte C. & Montt M. (Eds.) *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp.180-191). Santiago: Editorial Mediterráneo.
- MUÑOZ, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Revista Portularia*, 5, (2).
- OCHOA, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Editorial Herder.

- OLAVARRÍA J. (2005). ¿Dónde está el nuevo padre? Trabajo doméstico: de la retórica a la práctica. En: Valdés X. & Valdés T. (Eds.) *Familia y vida privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias o nuevos sentidos?* (pp.215-250) Santiago: Lom Ediciones.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO], (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Editorial Trineo.
- PALACIOS, J. & RODRIGO, M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Editorial Alianza.
- PALACIOS, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15 (21), 335-375.
- PELLEGRINI, A., KATO, K., BLATCHFORD, P. & BAINES, E. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39, 991-1015.
- PELUCHONNEAU, P. & ROMAGNOLI, C. (1994). *Convivencia social: perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria [CPU].
- PÉREZ, A. (1995). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- PIAGET, J. (1971). *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1977). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* (8va reimpresión de la 1era ed. en español; Trad. N. Petit). Buenos Aires: Editorial Planeta. (Orig. 1964).
- PIAGET, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo* (5ta reimpresión de la 1 era ed. en español; Trad. E. Bustos). Madrid: Siglo veintiuno editores. (Orig. 1978).

- PIAGET, J. (2004). *Biología y conocimiento* (14va reimpresión de la 1era ed. en español; Trad. F. González Aramburu). Madrid: Siglo veintiuno editores.(Orig. 1967).
- QUINTERO, A. (2007). *Trabajo social y procesos familiares*. Buenos Aires: Editorial Lumen
- QUIROGA, F., SEPÚLVEDA, G. & GONZÁLEZ, N. (2014). *Construcción de Identidad Personal en Niños y Adolescentes de 6 a 18 años: Aspectos Evolutivos (Proyecto Semilla)*, Universidad de Chile.
- RABELLO DA CASTRO, L. (2011). *La infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- RAMÍREZ, C. & SALAS, I. (2013). *Construcción de Identidad en Adolescentes con Intento de Suicidio*. Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- REINA, C., OLIVA, A. & PARRA, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 47–59.
- RESSETT, S., MEIER, L., GARCÍA, O. & KATZ, O. (2016). Predicción del autoconcepto a partir de las emociones maternas en niños de edad escolar y diferencias según sexo. *Psicodebate*, 16(1), 27–48.
- RICHAUD DE MANZI, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 47-58.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro* (Trad. A. Naeira). Madrid: Siglo veintiuno editores.
- RODRÍGUEZ, I. & MENÉNDEZ, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Revista Portularia*, 3, 9-32.
- ROSE, A., & RUDOLPH, K. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.

- RUIZ, C. (2012). Factores Socioculturales en el desarrollo de niños y adolescentes. En: Almonte C. & Montt M. (Eds.) *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp.95-103). Santiago: Editorial Mediterráneo.
- RUIZ, I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTOS, M. (2006). *La Escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- SCHAFFER, H. (1990). *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Editorial Visor.
- SCRIBANO, A. (2009). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Editorial Prometeo
- SEPÚLVEDA, G. (2006). Desarrollo psicológico en la edad juvenil: Construcción de la identidad personal hacia la autonomía. En: Valdivia, M. & Condeza, M.I. (Eds). *Psiquiatría del Adolescente*. (pp.19-36). Santiago: Editorial Mediterráneo.
- SEPÚLVEDA, G. (2008). Perspectiva constructivista evolutiva en psicología clínica infanto juvenil. En: Kaulino, A. y Stecher, A. (Eds.). *Cartografía de la Psicología contemporánea: pluralismo y modernidad*. Santiago: LOM Ediciones.
- SEPÚLVEDA, G. (2013). *Psicoterapia evolutiva con niños y adolescentes*. Santiago: Editorial Mediterráneo.
- SEPÚLVEDA, G. & CAPELLA C. (2012) Desarrollo psicológico del escolar y sus trastornos: lo evolutivo y lo psicopatológico. En: Almonte C. & Montt M. (Eds.) *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pp.33-48). Santiago: Editorial Mediterráneo.
- SIFFERT, A., SCHWARZ, B., & STUTZ, M. (2012). Marital conflict and early adolescents' self-evaluation: the role of parenting quality and early adolescents' appraisals. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 749–763.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- STROHSCHHEIN, L. (2005). Parental divorce and child mental trajectories. *Journal of Marriage and Family*, 67,1286-1300.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- VALESKI, T. & STIPEK, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72 (4), 1198-1213.
- VALLES, M. (1986). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VANDELL, D., PIERCE, K., & DADISMAN, K. (2005). Out of school settings as a developmental context for children and youth. *Advances in Child Development and Behavior*, 33, 43-77.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- VERGARA, A., PEÑA, M. & CHÁVEZ, P. (2014). Childhood in children's eyes: analysis of a discourse among middle-income sectors in Santiago, Chile. *Children and Society*, 28, 81-92.
- VERGARA, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología mención Psicología Clínica Infanto Juvenil, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- VILA, I. (1999). Las formas de vida de la infancia y la adolescencia en Catalunya. *Contextos Educativos*, (2), 107-140.
- VILA, I. (2008). *Cuadernos de educación: Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Editorial Horsori.
- WEBER, L., STASIACK, G. & BRANDERBURG, O. (2003). Percepcao da interacao familiar e autoestima de adolescentes. *Aletheia*, vol 17, 18, pp.95-105.

9. ANEXOS

ANEXO N° 1

CARTA DIRECTIVOS LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

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

FUNDAMENTACIÓN

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

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

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

METODOLOGÍA

Participantes

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

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

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

Instrumentos

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

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

Autobiografías: permite conocer la percepción que poseen los niños/as y adolescentes respecto de sí mismos, su historia de vida y de las relaciones que establecen en diversos ámbitos, con el fin de indagar cómo se está organizando su

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

Procedimiento

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

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

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

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa de investigación que permite rescatar la subjetividad de los participantes, al construir y reconstruir la experiencia personal por medio de unas preguntas orientadoras previamente elaboradas. En esta investigación se elaborará un guión de entrevista con preguntas que permitan profundizar las distintas dimensiones de la identidad. Considerando las características evolutivas de la muestra, se utilizará un dibujo de sí mismo y se le

solicitará que a partir de su dibujo genere una narrativa de sí mismo. La técnica del dibujo complementa la producción narrativa a la vez que favorece su producción.

RESPONSABLE

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

RETRIBUCIÓN

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

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

ANEXO N°2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una vez finalizada la investigación, Ud. podrá recibir un resumen general con los principales resultados del estudio, señalándolo en la casilla final del consentimiento. También se dejará un correo electrónico que estará disponible para responder a inquietudes o preguntas que vayan surgiendo en el transcurso de la investigación. Si necesita más información sobre este estudio, puede comunicarse directamente con Flor Quiroga Ortega, investigadora responsable. Fono: 9/3449933. Correo electrónico: fquiroga67@gmail.com

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

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

Firma de la madre y/o el padre

Firma investigadora responsable

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

SI _____ NO _____

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

Lugar y fecha _____

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

ANEXO N° 3

ASENTIMIENTO INFORMADO I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yo _____ acepto participar en esta investigación.

Firma _____

Santiago, _____ de 2014

Firma de la investigadora

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

SI _____ NO _____

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

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

ANEXO N° 4
AUTOBIOGRAFÍA

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