



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



# PERCEPCIÓN DEL VÍNCULO EN NIÑOS Y NIÑAS DE UN INTERNADO ESCOLAR RURAL

**Tesis para optar al grado de Psicóloga**

**Autoras:**

Sara Moyano Matamala

Milena Retamal Retamal

**Académica Guía:**

Claudia Vásquez

**Diciembre, 2014.**

## **Dedicatoria**

Con mucho cariño...

A mi Dios, mi amigo fiel, quien me ha acompañado en todo este trayecto, me dio paz en medio de la tormenta y fortaleza en los momentos de debilidad.

A mi familia y pareja por su apoyo incondicional y por creer que yo podía.

A mis amigas y amigos compañeros(as) entrañables en este viaje.

A mi compañera de tesis Milena, por creer en este proyecto y por compartir conmigo el cariño y dedicación del trabajo con niños(as).

Sara

## **Dedicatoria**

Con mucho cariño...

A mi familia, a mi madre que gracias a su esfuerzo y lucha constante pudo sacar adelante a 4 hijos maravillosos, por su coraje y energía interminable, luchadora constante gracias a ti soy lo que soy y he logrado cada meta en mi vida.

A mis hermanas por su preocupación constante, por sus palabras de aliento y por su amor incondicional. A mis sobrinos que son el motor principal que me motiva a diario.

Agradezco a la escuela San Elena, mi hogar durante los primeros 4 años de formación académica, por recibirnos con los brazos abiertos y con la mejor disposición para realizar la investigación.

A mi compañera y amiga Sara Moyano, por su paciencia infinita y su apoyo en los momentos más complejos.

Milena

## **Agradecimientos**

Nuestros sinceros agradecimientos...

A todos los niños y niñas que colaboraron con esta investigación, por sus invaluable aportes, por su confianza en nosotras, por su sinceridad y espontaneidad.

A nuestra guía de Tesis, Claudia Vásquez, ya que gracias a su orientación y contención pudimos desarrollar satisfactoriamente este estudio.

A nuestros amigos, quienes estuvieron en todo momento junto a nosotras, apoyándonos ya sea académica o emocionalmente.

Nuestros agradecimientos a tantas personas que en forma anónima nos ayudaron de distintas formas, solamente por amabilidad, especialmente a Hilda Carriel y Héctor Ortiz por su buena disposición y voluntad a ayudarnos.

Los(as) apreciamos(as) mucho

Sara y Milena

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	7
II.1 Planteamiento del Problema.....	9
II.2 Justificación.....	10
II.3 Preguntas de Investigación Primaria y Secundarias.....	12
II.4 Objetivos General y Específicos.....	12
<b>III. MARCO REFERENCIAL</b> .....	13
III.1 Antecedentes Teóricos.....	13
III.1.1 Teoría del Apego.....	13
III.1.2 Tipos de Apego.....	14
III.1.3 El Modelo Representacional en las Relaciones.....	15
III.1.4 Factores que Afectan la Seguridad del Apego.....	17
III.1.5 Apegos Múltiples y el Concepto de Cuidador.....	20
III.1.6 Características del Vínculo en la Etapa Escolar.....	21
III.1.7 El Vínculo en el Contexto Escolar.....	22
III.1.8 La Familia.....	23
III.1.9 La Familia Rural.....	25
III.1.10 Educación Rural.....	27
III.1.11 Adaptación al Contexto Escolar.....	28
III.1.12 Percepción.....	30
III. 2 Antecedentes Empíricos.....	31
III.2.1 Los Internados Escolares en Chile.....	31
III.2.2 Cambios en las Familias Chilenas.....	33
III.2.3 Contextualizando el Territorio y la Comunidad.....	34
III.3 Marco Epistemológico.....	35
III.3.1 Constructivismo.....	35
III.3.2 Reflexividad.....	38
<b>IV. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	39
IV.1 Metodología.....	39

IV.2 Diseño de Investigación .....	40
VI.3 Técnicas de Recolección de Información.....	41
IV.4 Instrumentos .....	44
IV.5 Población .....	45
IV.6 Análisis de Datos Propuesto .....	46
IV. 7 Criterios de calidad .....	47
IV.8 Aspectos Éticos .....	48
<b>V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>52</b>
<b>VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>68</b>
<b>VII. REFERENCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>VIII. ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
VIII. 1 Consentimiento Informado.....	92
VIII.2 Asentimiento Informado .....	93
VIII.3 Carta de Revocación .....	94
VIII.4 Pautas de Entrevistas.....	95
VIII.5 Caracterización de los(as) Entrevistados(as) .....	98
VIII.6 Malla Conceptual para el Análisis de Datos .....	99
VIII. 7 Pasos de acercamiento a la comunidad educativa .....	103

## **I. INTRODUCCIÓN**

Mediante la presente investigación se pretende abordar el tema del vínculo afectivo desde el punto de vista de los(as) estudiantes de enseñanza básica que residen en el Internado Santa Elena de la comuna de Quirihue. Para los fines de la presente investigación se entenderá el vínculo como un lazo afectivo que perdura en el tiempo (Bowlby, 1998).

El vínculo afectivo es entendido como un lazo afectivo que perdura en el tiempo y se mantiene a pesar de la distancia física (Bowlby, 1998). Ahora bien, según estudios recientes, el distanciamiento parcial del núcleo familiar puede modificar las características del vínculo (Techera, Garibotto y Urreta, 2012), por lo que, mediante esta investigación, nos proponemos conocer cuáles son esas características del vínculo afectivo que se ven modificadas o que sean particulares en la situación de internación escolar. Es por esto que se destaca la oportunidad, que la separación del núcleo familiar supone para el estudio del apego, puesto que la discontinuidad intermitente del contexto de crianza, es una situación única que permite analizar los procesos de vinculación (Bowlby, 1998).

Por otra parte, cabe destacar que no sólo se abordará el vínculo parento-filial, sino que también se busca conocer y caracterizar el vínculo con la comunidad educativa y el proceso de adaptación al ingresar a la escuela e internado, temas que son igualmente relevantes, pues las personas que participaron de este estudio son niños(as) que pasan la mayor parte del tiempo en una institución educativa.

Así mismo, se hace énfasis en el enfoque de esta investigación pues se busca conocer la percepción de los(as) estudiantes, es decir, está enfocada en conocer y comprender desde la mirada de los(as) niños(as), sin mayores interpretaciones.

Por el carácter subjetivo y profundo de esta investigación, fue abordada desde la metodología cualitativa, buscando la comprensión de la realidad investigada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Apoyada por la aplicación de entrevistas semi-

estructuradas, buscando indagar en la forma en que éstos perciben el vínculo afectivo y el proceso de adaptación al nuevo contexto.

La estructura de este trabajo consistió, primeramente, en el planteamiento del problema que se visualiza en el tema abordado, justificando la relevancia de la investigación y presentando las preguntas de investigación y los objetivos que la orientaran. Además, se realiza una revisión teórica abordando los conceptos claves y contextualizando el objeto de estudio. Para abordar el vínculo afectivo se utilizó la perspectiva paradigmática del constructivismo el cual se revisa en el marco epistemológico. Posteriormente, se precisan los elementos metodológicos y se hace referencia a los criterios de calidad y aspectos éticos que se tienen en consideración para esta investigación. Finalmente, se presentan los resultados y conclusiones, en los cuales se propone un nuevo aporte a la teoría ya existente: el vínculo auxiliar.



## **II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA**

### **II.1 Planteamiento del Problema**

En Chile, la mayoría de las escuelas rurales se caracterizan por no tener todos los grados, pues llegan solo al nivel básico, por lo general hasta sexto grado, por lo tanto, una vez alcanzado este nivel, las familias deben decidir asegurar la continuación de los estudios de sus niños(as), enviándolos a una escuela que presente todos los grados en las ciudades (Moreno, 2007). En este sentido, el internado escolar es una institución que sirve de apoyo para la continuación de sus estudios (Ministerio de Educación de Chile, 1996), y para que puedan ejercer su derecho a la educación. Tanto este derecho, como el derecho a la familia, son derechos reconocidos y proclamados en la Convención de los Derechos del Niño (1989). Sin embargo, al elegir los padres de los(as) niños(as) ejercer su derecho a la educación deben desprenderlos(as) parcialmente de su derecho a vivir en familia, produciéndose así, un conflicto entre la elección de dos derechos fundamentales.

Según López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2012) la familia es el contexto más deseable de crianza tanto de niños(as) como adolescentes, pero, ¿qué sucede con los(as) niños(as) que no han podido crecer continuamente con sus familias de origen?. En este sentido, la mayoría de los estudios acerca de los efectos que produce la separación del núcleo familiar ha sido desarrollada desde la teoría del apego en niños(as) preescolares criados(as) en hogares de menores (Repetur y Quezada, 2005) los cuales indican que los(as) niños(as) que crecen en instituciones, presentan mayores dificultades y problemas en todos los ámbitos (López y cols, 2012).

Así mismo, se desencadena una crisis no normativa, pues se produce una separación de un miembro del núcleo familiar, lo cual puede afectar la armonía de la familia (López y cols, 2012). En este caso, es importante no sólo medir la ocurrencia del evento, sino también conocer cómo viven los(as) niños(as) tal experiencia (González, 2000).

Por otra parte, ingresar al sistema educativo y pasar a residir en un internado escolar, es un doble desafío donde se produce un cambio abrupto de contexto al cual los(as) niños(as) deberán adaptarse en la medida que sus recursos personales y el apoyo externo que reciban les permita hacerlo (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011). En este sentido, las condiciones socioeconómicas, socioculturales y geográficas de la población estudiada (Bronfenbrenner, 1987), así como también, las características conductuales que se observan en los(as) niños(as) (Achenbach y Rescorla, 2000) nos lleva a preguntarnos si el apoyo externo que reciben es suficiente para que ocurra una adecuada adaptación y ajuste al contexto del internado escolar.

Por lo tanto, se hace relevante conocer, desde la perspectiva de los(as) niños(as), el vínculo que han construido con sus familias y la comunidad educativa en el contexto de internación escolar, así como el tipo y la calidad del apoyo que están recibiendo de sus familiares y desde sus cuidadores en el internado, entendiendo de esta forma, el papel que juega esta institución en la vida de los(as) niños(as).

## **II.2 Justificación**

A nivel teórico, cuando se trata el tema de los niños y niñas que no pueden vivir y crecer con sus familias de origen, generalmente se estudian los casos de aquellos(as) que han sido abandonados(as) por sus padres o que han sido separados(as) de sus familias por tratarse de un contexto inadecuado y de alto riesgo para la seguridad del(la) niño(a) (Méndez y González, 2002). Sin embargo, existe una carencia investigativa en el contexto de aquellos(as) niños(as) que entran al internado escolar para continuar sus estudios. En estos casos, los(as) niños(as) siguen teniendo contacto con sus familias, pues generalmente, los fines de semana son destinados a esto, pero de todas formas, existe una separación familiar y un cambio de contexto que es importante indagar, sobre todo si se tiene en cuenta que dejar de vivir en familia para vivir en una institución es considerado, desde la teoría evolutiva, como una crisis no normativa (González, 2000). Así mismo, existen escasas investigaciones de los procesos de apego y vínculo en población cuyas edades conciernen la etapa escolar del ciclo vital (Díaz y Vargas, 2003; Amar y Berdugo, 2006). De este modo, entendiendo que el vínculo tiene una importante

repercusión en el desarrollo, no tan solo en la primera infancia sino que durante todas las etapas del desarrollo, la presente investigación pretende no sólo suplir un vacío teórico sino que además, realizar un aporte teórico en lo que concierne a la teoría del apego y a la vinculación afectiva.

Por otra parte, se destaca el carácter cualitativo de esta investigación, pues permite conocer desde lo más experiencial y subjetivo, la problemática propuesta (Ruiz, 2003). Esto se presenta como relevante, pues lo poco que se conoce de los internados escolares y de la situación de los(as) niños(as) que en el residen, es información proveniente de instituciones gubernamentales, las cuales se han limitado a explicar las funciones y objetivos de estas instituciones, sin tener en cuenta la propia experiencia de quienes hacen uso de esta institución (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011).

Así mismo, esta investigación presenta una relevancia social, puesto que a partir de los resultados que se obtendrán y al dar a conocer las experiencias y percepciones de estos(as) niños(as) se podrían movilizar decisiones de tipo económico-administrativa, como sería el requerimiento de apoyo de profesionales en el acompañamiento o asesoramiento a los(as) niños(as) y sus familias durante el proceso de adaptación al contexto del internado escolar, más allá del soporte que eventualmente pudieran recibir en función de la mejora de su desempeño académico (Ruiz, 2003).

Por otra parte, al ser una investigación centrada en un contexto y población específica en un contexto rural, se da a conocer parte de la realidad local enfatizando con ello la importancia de aproximarnos desde la investigación cualitativa a este contexto (Bravo y del Valle, 2009). Destacamos que no se encontraron estudios similares en la comuna de Quirihue, ni en la provincia de Ñuble.

## **II.3 Preguntas de Investigación Primaria y Secundarias**

### Primaria:

¿Cuál es la percepción del vínculo que tienen los niños y niñas que residen en el internado escolar de la comuna de Quirihue de sus familias y la comunidad educativa?

### Secundarias:

1. ¿Cómo se vinculan los(as) niños(as) afectivamente con sus familias, en la actualidad?
2. ¿Cómo se vinculan los(as) niños(as) con la comunidad educativa del internado?
3. ¿Cuáles son las condiciones personales y ambientales que han participado en el proceso de adaptación al internado escolar?

## **II.4 Objetivos General y Específicos**

### General:

Conocer la percepción del vínculo que tienen los niños y niñas que residen en el internado escolar de la comuna de Quirihue, con sus familias y la comunidad educativa.

### Específicos:

1. Indagar sobre el vínculo afectivo que existe entre los(as) niños(as) y sus familias, en la actualidad.
2. Caracterizar la vinculación que tienen los(as) niños(as) con la comunidad educativa del internado.
3. Identificar las condiciones personales y ambientales que han participado en el proceso de adaptación al internado escolar.

### **III. MARCO REFERENCIAL**

#### **III.1 Antecedentes Teóricos**

De acuerdo con los objetivos antes mencionados, a continuación se abordarán los conceptos teóricos centrales que se encuentran a la base de esta investigación.

##### **III.1.1 Teoría del Apego**

La teoría del apego en sus inicios fue desarrollada, en gran medida por Bowlby (1998) quien plantea que los seres humanos tienden a establecer lazos afectivos con personas determinadas a lo largo de la vida.

El término apego se refiere a una serie de conductas de búsqueda de proximidad del(la) niño(a) con sus cuidadores(as) o padres, las cuales se activan ante situaciones de estrés, teniendo como finalidad, restablecer el sentido de seguridad (Bowlby, 1989). Estas conductas tienen sus raíces tanto en la herencia como en el ambiente, pues en un principio el bebé demanda atención de su cuidador(a) de forma innata, pero luego va desarrollando capacidades cognitivas y emocionales, que permiten el desarrollo de un vínculo con sus cuidadores(as) o figuras de apego (Sánchez, 2011).

En este sentido, cabe destacar que a diferencia del apego, el concepto de vínculo tiene una connotación más cercana a una relación afectiva, la cual se da una vez adquiridas ciertas capacidades de aprendizaje (Sánchez, 2011). El vínculo es definido por Bowlby (1998) como un lazo afectivo, que una persona forma entre sí mismo(a) y otro(a), el cual los une en el espacio y persiste en el tiempo. Por lo tanto, cuando el(la) niño(a) se encuentra separado(a) de sus figuras de apego, el vínculo se mantiene. Por lo tanto, cabe destacar que, aunque la ausencia del objeto de apego sea prolongada, el vínculo no disminuirá necesariamente (Ainsworth, 1970, en Repetur y Quezada, 2005).

Uno de los factores que inciden en la formación del apego es la sensibilidad del cuidador(a) a responder a las peticiones del niño(a), pues el rol de los(as) cuidadores(as) o padres, consiste en entregar una base segura dada por la accesibilidad inmediata y su disposición a responder de manera adecuada a sus necesidades, es decir, con disposición a proteger y entregar afecto (Bowlby, 1998). Esto le entregará al(la) niño(a) mayor libertad para explorar el mundo que lo(a) rodea. Sin embargo, si la sensibilidad del(la) cuidador(a) es deficiente, se formara una base insegura. Por lo tanto, la formación del apego esta en estrecha relación con el estilo de interacción que se dé entre los padres o cuidadores(as) y los(as) niños(as), pues según el estilo de esta interacción se desarrollará cierto estilo de apego (Bowlby, 1986, citado en Garrido, 2006), tal y como se muestra en el siguiente apartado.

Si bien la teoría de Bowlby (1998) se ha convertido en una de las más influyentes (Garrido, 2006) como veremos a continuación, son muchos(as) los(as) autores(as) que aportan a la teoría del apego, entre los contribuciones más relevantes encontramos los aportes de Ainsworth (1989), quien realiza una clasificación de diferentes tipos apego; Main y Solomon (1986) quienes propusieron un cuarto tipo de apego; Crittenden (1995) quien hace referencia a los estilos de interacción entre padres e hijos(as) y su influencia en los modelos internos y en la tendencia a ciertas patologías; y entre los más recientes López y cols. (2012) quienes ahondan en las características del apego y de las relaciones interpersonales según las etapas del ciclo vital.

### III.1.2 Tipos de Apego

Otra autora, que ha realizado grandes aportes en la teoría del apego es Ainsworth (1989), quien desarrolló una clasificación del apego, a partir de una situación experimental llamada situación extraña, donde se observa el comportamiento de niños(as) de aproximadamente 1 año de edad, ante la separación breve de su cuidador(a), la presencia de una persona desconocida y su reacción al regreso de estas (Oliva, 2004). Basándose en estas observaciones Ainsworth (1989), detalló diferencias individuales en las interacciones madre-hijo(a) y el comportamiento de los(as) niños(as), las cuales se organizan en 3 patrones de conducta denominados tipos de apego:

1. Apego Seguro: se caracteriza por una relación de confianza donde el(la) cuidador(a) se muestra disponible y sensible ante las demandas y necesidades del(la) niño(a) lo cual permite que este(a) se sienta más seguro al explorar el medio que lo rodea.
2. Apego Inseguro - Evitativo: en este caso los(as) niños(as) se caracterizan por tener una conducta independiente e indiferente ante su cuidador(a), por su parte estos suelen mostrarse relativamente indiferentes e insensibles a las demandas del(la) niño(a). De este modo, el(la) niño(a) se siente inseguro(a) con respecto al apoyo que puede obtener de su cuidador(a).
3. Apego Inseguro - Ambivalente: en los(as) niños(as) predominan conductas vacilantes entre la irritabilidad, la ansiedad y la protesta ante la separación y dificultad para volver a la calma al reencontrarse.

Posteriormente, Main y Solomon (citado en Oliva, 2004) agregaron una categoría más de apego llamada apego desorganizado, caracterizada por las conductas desorientadas y contradictorias que muestran los(as) niños(as) ante su cuidador(a), siendo temerosos o por el contrario, amenazadores. Esta cuarta clasificación se da especialmente en niños(as) en condiciones vulnerables y de riesgo (Garrido, 2006).

Por lo tanto, se afirma que los(as) niños(as) utilizan a sus figuras de apego como una base segura para la exploración (Galán, 2010). Ahora bien, estas experiencias de interacción con los(as) cuidadores(as) durante las primeras etapas de vida, pueden influir posteriormente en la representación del mundo que tengan, especialmente en las relaciones interpersonales (Sánchez, 2011).

### III.1.3 El Modelo Representacional en las Relaciones

Según Bowlby (1989), el modelo representacional o modelo interno de trabajo, es un concepto que se refiere a la construcción de una representación mental acerca de sí mismo y de los demás, la cual teñirá la forma de percibir e interpretar el mundo y sus relaciones. Es un modelo que incluye componentes cognitivos y afectivos, que influirán en su posterior conducta (Oliva, 2004). Por lo tanto, cualquier desajuste psicológico o

emocional durante la adolescencia o adultez, puede relacionarse con el tipo de vínculo que predominó en la infancia (Sánchez, 2011). De este modo, estas representaciones mentales de apego, pueden medirse desde la infancia hasta la adultez, pues se construyen desde muy temprana edad, aproximadamente a los 3 años ya han sido construidos, lo cual posibilita que las características de estas representaciones sean perdurables en el tiempo (Di Bartolo, 2012). Sin embargo, lo importante no es el tipo de relación que se estableció durante la infancia con las figuras de apego, sino la interpretación y elaboración que se haga posteriormente, de aquellas experiencias (Oliva, 2004).

El factor determinante de las representaciones mentales residirá en la relación de los(as) cuidadores(as) con los(as) niños(as), pero principalmente en la respuesta de ellos(as) ante las demandas de los(as) niños(as). Las respuesta de los(as) cuidadores(as) pueden clasificarse en tres tipos: respuesta sensible, la cual llevaría a un modelo de apego seguro; respuesta insensible que supondría un modelo de apego inseguro evitativo y respuesta imprevisible que llevaría a un apego inseguro ambivalente (Oliva, 2004).

Estos estilos de interacción que se dan entre los padres o cuidadores(as) y los(as) niños(as) se relacionan también con el tipo de apego. Crittenden (1995) refiere que en el apego seguro los(as) cuidadores(as) responden adecuadamente a las necesidades del(la) niño(a), tanto físicas como afectivas, teniendo mayores habilidades para contener o confrontar las conductas del(la) niño(a), pues se muestran sensibles, accesibles y cooperativos(as). Por su parte, las personas de este grupo, describieron a sus padres y madres como cariñosos(as) y disponibles.

En el caso del apego evitativo, los(as) cuidadores(as) suelen rechazar las muestras afectivas de los(as) niños(as), pues carecen de habilidades de validación emocional, y suelen quejarse de que el(la) niño(a) interfiere en su vida, por lo tanto, los(as) niños(as) aprenden que inhibiendo sus expresiones de afecto evitarán el dolor de ser rechazados(as). Posteriormente, describen a sus padres y madres como poco afectivos(as) (Crittenden, 1995).



En cuanto al apego ambivalente, los padres o cuidadores(as) se caracterizan por un comportamiento inconstante respecto a las necesidades del(la) niño(a), mostrándose en ocasiones afectuosos(as) y en otros momentos fríos(as). Por lo tanto los(as) niños(as) no pueden predecir las respuestas de sus padres ante sus demandas, lo cual le genera ansiedad (Crittenden, 1995).

Por su parte, los padres o cuidadores(as) de los(as) niños(as) con un apego desorganizado suelen ser negligentes, maltratadores(as) o con algún trastorno emocional (Main y Hesse, 1990, citado en Oliva, 2004).

Teniendo en cuenta los distintos aspectos teóricos que se han abordado, a continuación, se pretende vincular la teoría del apego al tema de esta investigación, abordando aspectos y conceptos que tienen relación con la población que se estudia. En concreto, la revisión teórica posterior se centra sobre la separación del(la) niño(a) de su núcleo familiar, tal como se da en el caso de la población estudiada, así como otros factores que pueden afectar el vínculo afectivo. También se hace mención a la importancia que pueden tener otros(as) cuidadores(as), no pertenecientes al grupo familiar, en el desarrollo de los(as) niños(as). Posteriormente se caracteriza el vínculo en la etapa escolar y en el contexto escolar, puesto que los niños y niñas que participan de esta investigación al vivir dentro de una institución educacional, se están relacionando contantemente con compañeros(as), inspectores(as), profesores(as) y asistentes de educación.

#### III.1.4 Factores que Afectan la Seguridad del Apego

Existe una serie de factores o posibles sucesos que pueden afectar la seguridad del apego, pues según López y cols. (2012) algunos de los sucesos estresantes, que pueden ocurrir de forma más frecuente en la vida de cualquier niño(a) en etapa escolar, y que pueden afectar la seguridad del apego, son la separación del subsistema marital o la muerte de algún familiar.

Otro suceso que puede interferir, es la separación del niño(a) de su núcleo familiar, pues es uno de los acontecimientos de carácter no normativo, que pueden afectar la armonía de la familia, ya que la ausencia de las principales figuras de apego, es considerada un factor de riesgo (López y cols, 2012). En este sentido, la vivencia de la separación dependerá del vínculo afectivo que el(la) niño(a) haya establecido con sus figuras de apego en la primera infancia (Bowlby, 1993).

Desde la teoría del apego, Bowlby (1998) propone tres fases en la respuesta ante la situación de separación, las cuales fueron desarrollados desde observaciones a niños(as) preescolares: primero una fase de protesta, caracterizada por la toma de conciencia de estar solo(a), en donde se despliegan conductas y síntomas ansiosos y/o regresivos, siendo frecuente el rechazo a los(as) nuevos(as) cuidadores(as). En esta etapa, en el reencuentro con la figura de apego, suelen mostrar mayores conductas de apego y se muestran más ansiosos(as) ante posibles nuevas separaciones. La segunda etapa se presenta, aproximadamente, desde la segunda semana, al mes de permanecer separado(a) de sus figuras de apego. Se caracteriza por la ambivalencia en la relación con los(as) nuevos(as) cuidadores(as), pues a pesar de seguir existiendo signos de ansiedad, comienzan a aceptar las ayudas de los(as) cuidadores(as). Por su parte, el reencuentro con la figura de apego, estará mayormente teñido por el desinterés u hostilidad, activada por la sensación de abandono. Y en la tercera fase, si la separación es prolongada en el tiempo, el(la) niño(a) logrará superar la ansiedad que le produce esta situación y adaptarse al nuevo contexto, siempre y cuando, los(as) nuevos(as) cuidadores(as) le ofrezcan un apoyo integral (Bowlby, 1998).

Por lo tanto, la separación del núcleo familiar, puede ser percibida por el(la) niño(a) como una situación amenazante, en un comienzo, pero donde, posteriormente, se logra la adaptación, siempre y cuando, se logren vínculos afectivos con quienes los cuidan. Así también, los efectos de las separaciones suelen depender de diversos factores como el sexo, la edad, el lugar en que los(as) niños(as) se queden, la calidad de los cuidados que reciba, el período que dure la separación, etc. (López y cols, 2012). Respecto a la diferencia de sexo, según Bowlby (1998) las diferencias tienen una fuerte influencia contextual y cultural, sobre todo en relación a la expresión de temor, siendo las niñas las

que en diversos estudios suelen experimentar mayor temor, en situaciones de separación y en contacto con extraños.

En el caso del objeto de estudio de esta investigación, la separación de los(as) niños(as) con sus familias ocurre de forma abrupta al entrar al sistema escolar, pero aún continúan en contacto con sus familias, en este sentido, estudios recientes revelan que, al igual como lo indica la teoría, el vínculo parento-filial, no desaparece, pero si adquiere nuevas características a partir de esta separación (Techera, Garibotto y Urreta, 2012).

Por otra parte, cabe destacar que mientras más temprana sea la interrupción del vínculo y mientras mayor sea su duración, pueden verse afectadas mayores áreas del desarrollo, las cuales se presentan posteriormente con déficit, por ejemplo: retraso motor, retraimiento social, atraso en el lenguaje, entre otros (Bowlby, 1989). Ahora bien, respecto a la interrupción del vínculo durante la etapa escolar, se espera que el grado de vulnerabilidad sea más bajo, es decir, existirá un mejor pronóstico (Bowlby, 1989).

Teniendo en cuenta que la población a investigar son niños(as) que viven relativamente separados(as) de sus familias, existiendo, por lo tanto una vulneración de sus derechos, tiende a prevalecer la sospecha de que existe un daño irreparable en el apego, ante lo cual se suele tomar esto como el centro de los problemas que estos(as) niños(as) puedan presentar, sin tomar en cuenta otros problemas sociales, económicos y culturales, similares a los que se presentan en la población en general (Techera, Garibotto y Urreta, 2012). En este sentido, en el estudio realizado por Fresno, Spencer, Leiva y Gallardo (2011) en Chile, con familias de distintos niveles socioeconómicos con hijos(as) entre 4 y 5 años de edad, se señala que el ingreso económico familiar puede predecir la calidad del apego infantil, pues el nivel de preocupación financiera, de estrés y de depresión que causa un ingreso económico bajo en los padres influirá en la relación y el apego que se mantenga con los(as) hijos(as). De esta forma, las familias con menor ingreso tienden a presentar un tipo de vínculo parento-filial inseguro debido a factores relacionados con el estrés (Fresno y cols, 2011).

### III.1.5 Apegos Múltiples y el Concepto de Cuidador

Howes (citado en Amar y Berdugo, 2006) indicó, a diferencia de Bowlby (1993), que es posible tener relaciones de apego con varios(as) cuidadores(as).

El concepto “cuidador” fue desarrollado por Bowlby (1993) para referirse a los(as) adultos(as) que son responsables de los(as) niños(as) y que son figuras significativas, pues están en contacto con los(as) niños(as) diariamente. Por su parte Howes (citado en Amar y Berdugo, 2006), indica que el(la) cuidador(a) tiene las siguientes características: ofrece cuidado físico y emocional, está presente de forma constante en la infancia del(la) niño(a) y busca su bienestar.

Las principales figuras de apego van cambiando a lo largo de la vida, pues existe una jerarquía entre las figuras de apego, donde los padres, son la figura principal en la etapa pre-escolar y escolar, aunque en la mayoría de los casos, es la madre la principal figura, dejando en segundo lugar al padre (Bowlby, 1989). Posteriormente, el círculo de figuras de apego se va ampliando a medida que se va creciendo y, la autonomía va aumentando debido a los progresos en el desarrollo (Bowlby, 1989). Sin embargo, estudios recientes muestran la importancia de la presencia del padre en la salud mental familiar (Olhaberry y Santelices, 2013), así como también, con otros familiares como hermanos(as) (Maldonado y Carrillo, 2002) o abuelos(as), especialmente en el contexto latinoamericano (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004). En este sentido tanto los(as) abuelos(as), como los(as) hermanos(as) mayores pueden constituir una figura de apego subsidiaria en el caso de la ausencia de la madre (Maldonado y Carrillo, 2002).

En caso del vínculo con el padre, diversas investigaciones indican que la presencia de una figura paterna sensible repercute positivamente en el desarrollo afectivo y cognitivo del(la) niño(a). Por ejemplo, uno de los factores que influyen en este impacto positivo, es el tipo de juego que se da entre el padre y su hijo(a), pues los padres suelen generar un juego más estimulante que el tipo de juego que se desarrolla con la madre (Olhaberry y Santelices, 2013). Así mismo, al existir un adecuado vínculo padre-hijo(a) puede disminuir

la probabilidad de problemas conductuales en los(as) niños(as) (Olhaberry y Santelices, 2013).

El(la) cuidador(a) también puede llegar a ser una figura de apego, incluso si no es un miembro del sistema familiar, tal y como ocurre en el caso de los cuidados entregados por personal de salas cuna (Santelices y Pérez, 2010) y hogares de menores. Sin embargo, los cuidados entregados son distintos, puesto que los(as) cuidadores(as) alternativos(as), generalmente están a cargo de un grupo de niños(as), por lo tanto, se producen interacciones distintas y las respuestas sensibles que pueden entregar se empobrecen al tener al cuidado varios(as) niños(as) (Santelices y Pérez, 2010).

Ahora bien, mientras más tiempo compartan los(as) niños(as) con los(as) cuidadores(as) alternativos(as), mayor será la probabilidad que estos(as) se conviertan en figuras de apego (Santelices y Pérez, 2010).

### III.1.6 Características del Vínculo en la Etapa Escolar

La infancia tardía o etapa escolar se caracteriza principalmente por el desarrollo de la capacidad de representar conceptualmente, pues se consolidan las operaciones concretas (Piaget, 1986); y también por la inclusión en ámbitos extra-familiares, pues los(as) niños(as) asisten a la escuela, participan en actividades deportivas, hacen mayor uso de los medios de comunicación, apropiándose así, de contenidos culturales e iniciando la búsqueda de una identidad más allá del hogar (Elsner, Montero, Reyes y Zegers, 2006).

Al ingresar al sistema escolar, los(as) niños(as) aprenden de forma paulatina a aceptar las separaciones breves de sus cuidadores, vinculándose más con amigos(as). Sin embargo, las principales figuras de apego continúan siendo los padres, mientras que las figuras de apego secundarias, suelen ser los(as) hermanos(as) u otros familiares (López y cols, 2012).

Por su parte, el sentido de seguridad, a diferencia de la primera infancia donde este es aportado por la cercanía física que le proporcione el(la) cuidador(a) durante la etapa escolar y las etapas posteriores, se vincula a la disponibilidad psicológica del(la) cuidador(a) lo que, primordialmente, puede aportar un sentido de seguridad, sin que necesariamente exista proximidad (Méndez y González, 2002). Así mismo, Bowlby (1998) afirma que durante la infancia tardía, es el grado de confianza acerca de la disponibilidad de la figura de apego, independiente de su presencia física, lo que adquiere preponderancia. De este modo, el vínculo entre el(la) niño(a) y su cuidador(a), sigue consolidándose a través del tiempo y la distancia (Sánchez, 2011).

Por lo tanto, hablamos de una etapa crucial para el establecimiento de los estilos de apego, pues es durante esta etapa, donde los(as) niños(as) amplían su necesidad de establecer vínculos con otras personas fuera de su hogar, siendo capaces de construir modelos internos flexibles, así como también, ya son capaces de aprender a regular su conducta en función de su propia seguridad. A pesar de esto, son escasos los estudios que actualmente existen sobre el apego en la etapa escolar o infancia tardía (Díaz y Vargas, 2003; Amar y Berdugo, 2006), pues la mayoría se concentran en la primera infancia (Román, 2011).

### III.1.7 El Vínculo en el Contexto Escolar

La escuela es considerada como el segundo espacio en el cual el(la) niño(a) tiene la oportunidad de desarrollar vínculos significativos (Díaz, 2009). El contexto escolar nos brinda múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial del vínculo. Los(as) escolares que han vivido relaciones insatisfactorias, encuentran en los(as) profesores(as) la oportunidad de experimentar relaciones que les brindarán un soporte estable y confiable que fomentaran el desarrollo integral del(la) estudiante, así como también, su autonomía, la escuela representa la instancia que podrá proporcionarles lo que no se les dio en el hogar (Mena, Bugueño y Valdés, 2008). El(la) docente se convierte por lo tanto en una figura estable y confiable, quien brindará sostén junto con dar satisfacción a sus necesidades (Toro y Berger, 2012), pues en ocasiones suele ocurrir que los(as) niños(as) buscan en la escuela una relación vincular estable que

les permita reconstruir aquellas formas de relacionarse que habían aprendido. Los(as) escolares que cuentan con la suerte de tener padres que asumen su desarrollo emocional, logran un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante las relaciones que se establecen en la escuela son fundamentales para confirmar su posición acerca de las relaciones y de sí mismo (Mena, Bugueño y Valdés, 2008).

Ahora bien, se hace imprescindible que el apego y el vínculo sean conceptos entendidos dentro de las características particulares de cada familia. Es por esto que a continuación se abordará el concepto de familia con énfasis en las características propias de esta en Chile y la zona rural, temas que se volverán a retomar en el marco empírico, destacando datos relevantes de la actualidad.

### III.1.8 La Familia

Los(as) niños(as) que participarán en la presente investigación constituyen diversos tipos de familia, con dinámicas y estructuras particulares. Concebimos a la familia como el primer mundo social que encuentra el(la) niño(a), siendo sus miembros el espejo en que estos(as) empiezan a verse, es así como la familia constituye el agente socializador más importante, especialmente durante los primeros años de vida (Villarroel y Sánchez, 2002).

La familia es la más antigua de las instituciones sociales humanas. Es un sistema abierto, es decir, un conjunto de elementos enlazados entre sí por reglas de comportamiento, roles y dinámicas, en un proceso de constante interacción entre los miembros y agentes externos a esta (González, 2007).

Este grupo social primario es la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad; constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad y es la primera fuente de socialización del individuo. Aunque es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo (Ares, 2002).

Según la Organización Mundial de la Salud (1976), el concepto de familia se refiere a los miembros del hogar emparentados entre sí, ya sea de sangre, adopción o matrimonio. El grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que los mismos integrantes destinen a los datos, por lo tanto, no pueden definirse límites con precisión en escala mundial.

En Chile, el tipo de familia más frecuente es la familia nuclear con matrimonio estable (Elsner y cols., 2006).

Entendiendo que la familia es un sistema vivo, es decir, que interactúa constantemente y experimenta cambios permanentes, en términos muy generales, se visualizan las siguientes etapas del ciclo vital de la familia (Minuchin, 1986):

- Formación de la pareja.
- La pareja con hijos pequeños.
- La familia con hijos en edad escolar y/o adolescentes.
- La familia con hijos adultos.

En la etapa del ciclo familiar que se abordará en esta investigación, se produce la incorporación del(la) niño(a) al sistema escolar, siendo un hecho que marca a toda la familia, es necesario que, tanto el(la) niño(a) como los miembros, pasen por un proceso de adaptación y ajuste, pues desde el momento que el(la) niño(a) ingresa al sistema escolar, la familia tiene que redefinir sus límites, crear nuevas reglas y patrones de convivencia, de modo que puedan satisfacer las nuevas necesidades de autonomía de sus miembros, pues se espera que la familia sea también un lugar de contención donde los miembros puedan comentar lo que les sucede afuera, lo cual significa también redefinir los patrones de interacción (Elsner y cols, 2006).

Esta etapa crucial en la evolución de la familia, como se menciona anteriormente tiene que ver con el desprendimiento del(la) niño(a) del seno familiar, para unirse a una nueva institución con maestros(as) y compañeros(as), donde realizará nuevas actividades ajenas al hogar (López y cols, 2012). Se pondrá a prueba todo lo que la familia le inculcó



al(la) escolar en los primeros años de vida, por ejemplo, límites, relación con la autoridad y pares, valores, normas, entre otros. Del mismo modo la red social del(la) niño(a) se amplía, comenzando este a relacionarse con otros adultos significativos, principalmente profesores(as). Estas nuevas experiencias pueden ser vividas por el(la) niño(a) como algo bueno, donde el desarrollo tendrá una connotación positiva o negativa al ser vividas como pérdida o abandono, lo cual repercutirá en que el(la) niño(a) se encuentre en una situación muy conflictiva de elección entre familia y el nuevo entorno, dificultando su adaptación. Desde otro punto de vista los padres obtendrán por primera vez una imagen externa de su hijo(a), transmitida por sus maestros(as) y funcionarios(as) del colegio (Minuchin, 1986).

Es frecuente ver familiar con muchas dificultades ante el cambio, enfrentando algunas imágenes de sus hijos(as) que no les gustan, transmitiendo las responsabilidades a la escuela y a los(as) profesores(as) y/o provocando cambios constantes de establecimiento, dificultando aún más el proceso de adaptación del escolar. Del mismo modo se observan familias que depositan a los(as) niños(as) en la escuela demandándole a ésta funciones que le corresponden a los padres cumplir (Bolívar, 2006).

### III.1.9 La Familia Rural

Las familias en contexto rural se caracterizan por vivir en territorios con densidad poblacional relativamente baja, se presenta en estas familias una prolongada presencia de generaciones, las cuales habitan el mismo territorio, con identidades ligadas al trabajo, que generalmente está relacionado con la agricultura. Estas familias, se caracterizan por valorar la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y cultura propia (Castro, 2012).

Actualmente las familias rurales viven un proceso de desintegración, ya que debido a la baja productividad agrícola los campesinos deben buscar nuevas formas de ganarse la vida, migrando a sectores urbanos para conseguir trabajo, los(as) jóvenes que desean seguir estudios superiores deben dejar sus hogares, para así optar a mejores

condiciones de vida, produciéndose en la actualidad un quiebre en estas familias (Vivanco y Flores, 2005).

Es así como las familias que tiene su origen en el campo y mantienen una relación de trabajo con la tierra muy estrecha, con características culturales y sociales bien definidas, se asocia con los mayores índices de pobreza de las zonas rurales y se encuentran ante un futuro incierto (Oyarzun y Miranda, 2011). Los datos del mundo rural chileno exponen, además, cambios en las condiciones de vida de las familias, tales como, que la población mayor de 10 años ha mejorado el índice de alfabetización (Castro, 2012). Estos datos muestran el efecto de las políticas educativas que, en la última década, ha ampliado su cobertura y ha mejorado la infraestructura educacional, en estas zonas alejadas de las comodidades y beneficios del área urbana. Es así como podemos mencionar que los internados escolares le dan la posibilidad a los(as) hijos(as) de campesinos de acceder a la educación y por ende, tener la posibilidad de optar a condiciones de vida más favorables para sus familias (Oyarzun y Miranda, 2011).

Ahora bien, en la actualidad la familia rural debe ser entendida desde la conceptualización de los evidentes cambios y transformaciones de la ruralidad los cuales indican una creciente vinculación entre lo urbano y lo rural, en donde la modernización y globalización han hecho más necesario que antes el trabajo remunerado en los(as) nuevos(as) integrantes del grupo familiar, incluyendo también el trabajo femenino lo cual implica una mayor autonomía económica de la mujer y el acceso a nuevas redes, de esta forma esto ha llevado a una creciente desnaturalización de las concepciones tradicionales de la familia y de las relaciones tradicionales de género (Fawas, 2012).

Es por esto que no se puede dejar de mencionar el importante papel que desempeña la mujer en el contexto familiar rural, aún en las condiciones socioeconómicas más desfavorables, las mujeres rurales, desempeñan tres roles principalmente, en primer lugar el rol relacionado con la reproducción familiar y el cuidado de esta, en segundo lugar la inclusión en las tareas económico-productivas, lo cual la ha llevado en muchos hogares a ser la proveedora y finalmente desempeñan labores de carácter comunitario. La forma en que se desenvuelve en estos roles tiene que ver con sus condiciones

étnicas, socioeconómicas y geográficas. La escases de infraestructura y equipamiento social en el ámbito rural, genera una gran dependencia de la familia en torno a la mujer, por lo que si hay algo consensuado es que las mujeres son un factor de cohesión del territorio y verdaderos agentes dinamizadores (Oyarzun y Miranda, 2011).

### III.1.10 Educación Rural

La educación rural ha sido una de las grandes preocupaciones del último tiempo en Chile, se discute con énfasis la igualdad de condiciones para ambas partes, puesto que se considera a la educación rural, como un ente separado de las políticas urbanas, aun cuando la UNESCO (2008) señala que, no deben estar separadas sino tener relaciones estrechas y solidarias, pues se encuentran permanentemente ligadas, debido a las migraciones humanas, como por los movimientos de bienes, servicios y de dinero.

La educación básica en el contexto rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas (Williamson, 2004).

El Ministerio de Educación, asumió la educación rural como una institución de promoción de igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de familias rurales y de contribución a la integración del mundo rural a la sociedad futura (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012).

Las escuelas rurales se caracterizan por emplear la modalidad de aulas multigrado, esto quiere decir que en un aula se reúne más de un curso, los(as) escolares deben realizar el proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente poco favorable, englobando desde dos cursos hasta, en algunos casos, seis, los cuales son atendidos por un solo profesor. Generalmente son escuelas incompletas, es decir, sólo ofrecen enseñanza hasta sexto grado y otras hasta octavo grado. Debido a esto para la continuidad de los estudios las familiar deben migrar a los centros urbanos o enviar a sus hijos a un internado rural (Moreno, 2007).

En este contexto, el(la) profesor(a) se ve enfrentado a la necesidad de adecuarse al medio educativo rural y a sus características, debiendo adecuar sus prácticas pedagógicas a las circunstancias en que se lleva a cabo su trabajo y a las oportunidades que la educación en escuelas pequeñas parece presentar (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012).

En el informe de “Educación para la población rural” en siete países de América Latina realizado por UNESCO (2004), en el capítulo dedicado a Chile se concluye que tanto en Chile como los demás países del estudio existe marcada desigualdad respecto a la cobertura y calidad de la educación impartida en el territorio rural, en comparación al territorio urbano. Sin embargo, según dicho informe, una de las diferencias de Chile con otros países es que esta desigualdad de oportunidades educativas se da mayormente en la educación secundaria. Además se mencionan otros temas problemáticos presentes en el país como la falta de definición de políticas públicas de educación rural.

### III.1.11 Adaptación al Contexto Escolar

El concepto de adaptación se refiere a la estabilidad emocional de la persona y a la exigencia que tiene de lograr un ajuste de sus características personales –incluidas sus necesidades– y las demandas del entorno con el cual interactúa (Aragón y Bosques, 2012).

Según Bronfenbrenner (1987) la adaptación o ajuste de una persona a un contexto depende de distintos factores tanto personales como ambientales. Algunas de estas variables, que pueden intervenir en el ajuste o adaptación de un sujeto a su contexto son el temperamento, las características de la personalidad del propio sujeto, la personalidad de los padres, las pautas educativas, el nivel socio-económico, la inteligencia, el género, las condiciones de vida, el lugar geográfico, el momento o época histórica dada, entre otros.

Para determinar cuando existe un buen ajuste, se tendrá en cuenta que algunas de las características que presenta una persona bien adaptada son: sentimientos positivos hacia su persona, consideración competente y exitosa de sí mismo, autonomía e independencia, proactividad, industriosa, relaciones armónicas con sus pares, entre otras (Davidoff, 1979, citado en Aragón y Bosques, 2012).

Es importante mencionar aquí el proceso de sociabilización, el cual parte en primera instancia dentro del núcleo familiar y posteriormente se desplaza hacia el contexto escolar, teniendo el(la) niño(a) que desplegar nuevas estrategias de sociabilización, ante pares y profesores(as), produciéndose un continuo proceso adaptativo. Fernández y Pinto (1989) hacen referencia a diversos sub-factores que tienen relación con la conducta adaptativa del escolar entre ellos se encuentra: a) relación del(la) estudiante con sus compañeros(as), b) el(la) estudiante y sus profesores(as), c) el alumno y la didáctica del centro, d) el(la) estudiante y la comunidad escolar. De ninguna forma esto se conforma como un proceso estático si no que se encuentra en constante cambio, el(la) niño(a) debe desplegar estrategias constantes de adaptación ante una serie de cambios que van trascurriendo a medida que avanza su estadía en el contexto escolar, (Fernández y Pinto, 1989). En el caso de la población estudiada en la presente investigación, los(las) estudiantes deben desplegar estrategias de adaptación tanto al medio escolar como a su nuevo hogar que pasa a ser el internado escolar.

Achenbach y Rescorla (2000) señalan que,

*“para exista un adecuado ajuste debe haber bajos niveles tanto de conductas internalizantes (problemas de conducta interna), tales como ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, temor, inferioridad, culpa, tristeza, desconfianza, angustia y neuroticismo, como de conductas externalizantes (conductas que afectan a otros), como robar, huir de casa, meterse en problemas, hacer trampas, mentir, rechazar la autoridad y las normas sociales, agredir, mostrar conducta antisocial, discutir con vehemencia, exigir mucha atención, amenazar, fastidiar, ser irritable, desobediente y tirano” (p. 265).*

Esta última situación es la más preponderante en la población que se estudia, ya que esta se encuentra conformada por niños(as) en riesgo social.

### III.1.12 Percepción

Todos los aspectos anteriormente mencionados serán abordados y estudiados a partir de la percepción que los(as) estudiantes tienen acerca de sus figuras de apego, para esto se entenderá la percepción desde su conceptualización psicológica.

La psicología concibe a la percepción como un proceso cognitivo que consiste en la identificación, interpretación y significación, de la información proporcionada por nuestros sentidos, es así como el sujeto produce juicios acerca de las sensaciones emanadas del ambiente físico y social, en este proceso intervienen otros factores, tales como, el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994). Siendo el aspecto primordial de este proceso la elaboración de juicios por parte del sujeto perceptor acerca de su entorno, el sujeto no es un ente pasivo en este proceso, pues están de por medio una serie de procesos en permanente interacción, en el cual el sujeto y su contexto social tienen un rol activo en la conformación de percepciones exclusivas de cada grupo social. En este proceso están involucrados mecanismos vivenciales, es decir, las experiencias previas son asociadas a las nuevas percepciones, lo cual es denominado como reconocimiento (Vargas, 1994).

La percepción se puede llevar a cabo consciente o inconscientemente, es decir, es consciente cuando el sujeto se da cuenta que percibe ciertos sucesos y repara en el reconocimiento de estos, en cambio la percepción sería inconsciente cuando se producen los procesos de selección, es decir, inclusión y exclusión, así como también la organización de las sensaciones. Esto quiere decir que sobre la base biológica de las sensaciones, la selección y elaboración de la información del ambiente comienza al discriminar estímulos que son recibidos, estos son evaluados discriminando aquello que le interesa al sujeto y que en algún momento utilizará de aquellos que no es relevante y que por ende no le interesa, de lo percibido lo importante hace relación a las circunstancias biológicas, históricas y culturales de cada persona (Vargas, 1994).

En palabras simples la percepción es el proceso mediante el cual se interpreta y comprende la realidad, es decir, los acontecimientos y el contexto que nos rodea, interpretando la información que nos entregan nuestros sentidos (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

## **III. 2 Antecedentes Empíricos**

### III.2.1 Los Internados Escolares en Chile

En el decreto supremo de educación N° 1.316 (1996), el Ministerio de Educación (MINEDUC) se explicita que los internados escolares son instituciones educacionales que tienen como objetivo principal otorgar atención integral a estudiantes de enseñanza básica y/o media, con el fin de facilitar la continuación de sus estudios, especialmente cuando no existen establecimientos educacionales en su lugar de residencia, o cuando existen, pero no cumplen con el nivel escolar requerido, por asuntos geográficos o climáticos que les impidan asistir de forma sostenida a clases, o cuando la familia del(la) estudiante tenga problemas socioeconómicos o provenga de un sector rural o urbano marginal.

Por su parte en el Decreto Supremo de Educación N° 560 (2011) se define el internado escolar como la edificación destinada a la residencia y albergue de estudiantes, ya sea que se encuentren integrados al local escolar dentro del mismo lugar o se ubiquen en terrenos independientes. Además se promueve como límite una capacidad máxima de 200 alumnos, para una mejor administración.

La existencia de estas instituciones se fundamenta a partir de la suscripción con varios tratados internacionales que buscan proveer y asegurar la educación para todos y todas los(as) estudiantes (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011). Uno de estos, es la Convención de los Derechos del Niño, ratificada el año 1990 por Chile, la cual declara que el Estado debe tomar las medidas necesarias para promover la asistencia regular a las escuelas y

reducir las tasas de deserción escolar. Así mismo, los internados escolares funcionan como una institución de apoyo a las reformas educativas (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011), en las cuales se ha establecido la obligatoriedad de la educación formal básica y media e incluso, recientemente, la educación preescolar, siendo deber del Estado, financiar un sistema gratuito, con el fin de asegurar el acceso a la educación (MINEDUC, 2007).

Tomando en consideración las características antes mencionadas, los internados pueden tener tres tipos de dependencias:

1. JUNAEB: esta institución se encarga de los internados que no están adscritos a ningún establecimiento educacional y su financiamiento es directamente otorgado por la JUNAEB.
2. Municipales: son, en su mayoría, internados adscritos a establecimientos que no están físicamente en el local de la escuela, pero sí adscritos a una escuela o liceo, y se financian por una subvención fiscal.
3. Particulares Subvencionados: son aquellos internados adscritos a escuelas o liceos particulares subvencionados y su financiamiento es a través de la subvención.

De acuerdo a lo establecido por el MINEDUC (1996) estas instituciones deben presentar, además, una organización que contribuya con su adecuado funcionamiento, como por ejemplo: reglamento interno, horarios y un organigrama que les permita organizar sus actividades anuales.

Actualmente, en la región del Bío-Bío existen 79 internados escolares autorizados por la Secretaría Regional Ministerial de Educación (2010), los cuales albergan en total a 4526 estudiantes, tanto de enseñanza básica como de enseñanza media. De estos, 33 corresponden a la provincia del Ñuble, los cuales albergan a 2095 estudiantes.

Un estudio realizado por Silva-Peña, Moya y Salgado (2011) en el contexto de internado escolar con adolescentes mapuches, revela que el ingreso al internado es considerado una situación inevitable, pues es la única forma de continuar sus estudios y por



consiguiente, de acceder a mejores expectativas de vida, sin embargo es una experiencia que genera tensiones, debido a diversas situaciones como la separación de su familia, la necesidad de adaptarse a un nuevo contexto, así como la adaptación a un nuevo estilo de vida que implica un tránsito permanente entre internado y la familia. Todo esto, trae un impacto emocional que no se trabaja a nivel formativo, sino que depende únicamente de sus recursos personales, el estilo de crianza y de la condición de género. En este sentido, se identificó como factor protector, el tener parientes o conocidos en el establecimiento. Por lo tanto, el proceso de internación afectó a los niños y niñas de diferentes formas, pues para algunos es difícil el alejamiento familiar y el clima de convivencia hostil, mientras que para otros es valorado como una oportunidad de surgir y lograr independencia (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011).

Investigaciones realizadas en otros países, como México indican que las adolescentes que residen en un internado escolar presentan bajo rendimiento, lo cual se explica por diversos problemas sociales, familiares, culturales y económicos que enfrentan (Villa, 2006). Aun así, como lo indica una investigación realizada en España, los internados continúan siendo entidades necesarias que cumplen el rol de compensador de desigualdades educativas (Peña, 2009).

### III.2.2 Cambios en las Familias Chilenas

Las familias chilenas se componen por un promedio de 4,2 personas por hogar, sin embargo durante los últimos años, se ha observado la tendencia a formar hogares más pequeños debido a la baja en la tasa de fecundidad y el envejecimiento de la población, así como el incremento de hogares monoparentales con jefatura femenina y también de los hogares unipersonales, lo cual indica cambios en la forma de la familia tradicional (Instituto Nacional de Estadísticas, 2008).

Así también, Jiménez, Ramírez y Pizarro (2008) plantean una serie de cambios vividos por las familias chilenas en los últimos años, entre los cuales destaca:

- El aumento de hijos nacidos fuera del matrimonio, llegando hacia el año 2000 a más de un 50%.
- El acrecentamiento de la introducción laboral de las mujeres. Esto se asocia con la disminución del tiempo que las madres dedican a sus hijos(as), lo que podría repercutir en el aumento de conductas inadaptativas y disminución en el rendimiento escolar de los(as) niños(as).
- Disminución de hijos(as) que conviven con sus padres, de 73% en 1998, a 69% en el año 2006.

Por su parte, Arriagada (2004) caracteriza los cambios de las familias chilenas indicando que se aprecia un descenso en el tamaño de las familias, debido a la disminución la fecundidad y al aumento en la esperanza de vida, disminución de los hogares multigeneracionales; esto se asocia a la desaparición de las familias extensas tradicionales que existían en el mundo rural , así como también a las familias compuestas urbanas que estaban formadas por parientes lejanos o incluso personas no relacionadas por consanguinidad. Del mismo modo, se aprecia un aumento de los hogares unipersonales, con mayor reiteración entre los jóvenes, así como también un aumento de las familias recompuestas: este fenómeno se ha acrecentado con el aumento de la esperanza de vida y la frecuencia de separaciones y divorcios (Arriagada, 2004).

### III.2.3 Contextualizando el Territorio y la Comunidad

En Chile mientras que la población urbana total es de 15.266.206 la población rural total es de 2.290.609 personas, de los cuales unos 157.000 son población en edad escolar, y 32.952 son estudiantes en enseñanza básica que estudian en un establecimiento educacional rural (INE, 2004).

La comuna de Quirihue pertenece a la provincia de Ñuble, de la Región del Biobío, a unos 70 kilómetros de Chillán. Posee un área de 589,0 km<sup>2</sup> y una población de 11.429 habitantes según el Censo de 2002. Tiene unos 21 establecimientos educacionales de

los cuales 20 son de dependencia municipal y solo uno particular subvencionado (INE, 2008).

Por su parte la escuela rural G-9 Santa Elena es un centro educativo de dependencia municipal, ubicado entre las comunas de Trehuaco y Quirihue que imparte enseñanza básica y es un internado que da residencia a los estudiantes de domingo a viernes, pues los(as) estudiantes son enviados a sus respectivos domicilios para estar junto a su familia durante los fines de semanas. Se caracteriza por ser un internado en una ubicación rural y de dependencia municipal, albergando a 22 estudiantes, de los cuales 10 son varones y 12 son mujeres (SEREMI, 2010), entre los 6 y los 14 años de edad, provenientes de sectores rurales aledaños y zonas urbanas.

El establecimiento cuenta con 9 profesores y 8 asistentes de la educación, se encuentra adscrita a la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE) y programa ENLACES.

### **III.3 Marco Epistemológico**

#### **III.3.1 Constructivismo**

El constructivismo plantea que las personas construyen el conocimiento de la realidad, a través de los mecanismos cognitivos que poseen, los cuales se desarrollan a lo largo de la vida de cada persona, estos mecanismos permiten transformar la realidad, por ende el conocimiento se logra a través de la acción sobre la realidad, experimentando con las distintas situaciones a las que las personas se ven expuestas y con los diversos sujetos que conocen a través de sus vidas, realizando transformaciones en estos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

Aznar (1992) plantea una serie de elementos que caracterizan la corriente constructivista, estos son: interacción del hombre con el medio, la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir, elaboración de sentido en el mundo de la experiencia, organización activa, adaptación funcional entre el conocimiento y la

realidad. El conocimiento de la realidad es un proceso de adaptación, pues las representaciones internas que son modelos de la realidad, son desarrolladas en el sujeto a lo largo de su proceso evolutivo y constituyen la base a partir de la cual el sujeto construye toda su conducta (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

Por otro lado, Niemeyer y Mahoney (1998), plantean que el constructivismo se basa en la premisa de que el sujeto no tiene acceso a la realidad totalmente cognoscible. Por el contrario, la comprensión de la realidad está sumida en el contexto, se construye interpersonalmente y es limitada. Este estado, relativiza el conocimiento y lleva a la reproducción de muchas realidades, a veces contradictorias en contextos personales, familiares y sociales. Aunque el sujeto tenga negado el acceso directo a la realidad y no pueda aspirar a un conocimiento universalmente válido, que corresponda en un sentido estricto a un mundo real externo al sujeto, éste(a) puede utilizar los recursos simbólicos de su contexto social e histórico para formular teorías viables o ficciones útiles que le permitan negociar su mundo social.

El sujeto, según Aznar (1992) es concebido como un ser inacabado, que tiene que construirse, un ser constitucionalmente abierto, lo que significa que tiene la posibilidad de forjar su vida, construirse de una determinada manera, en función de sus fines. En razón de su inconclusión, se ve impulsado a la acción y es, precisamente, la apertura antes indicada la que posibilita dicha acción (Tünnermann, 2011). Necesita construirse y esta necesidad sólo puede satisfacerla en la medida en que sea un ser que actúa, es decir, a través de su actividad, dispone de la función simbólica del lenguaje, que enriquece sus posibilidades de acción, como autor requiere de un medio para interactuar. Por lo tanto, todo esto lleva a afirmar que la persona es un ser abierto y capacitado para construir su propia realidad. Básicamente, el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Tünnermann, 2011).

El aprendizaje según la corriente constructivista es un proceso de construcción interno, activo e individual. Piaget (1986), plantea que la adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el cual la nueva información se incorpora a los esquemas o estructuras ya existentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del sujeto. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Utilizando los esquemas que ya posee para construir dicho conocimiento, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver y la actividad externa o interna que el sujeto realice al respecto (Tünnermann, 2011). De igual forma, el sujeto es siempre activo en la formación del conocimiento y no se limita a copiar lo que está en el exterior (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). Por lo tanto, en el contexto de una investigación, el conocimiento es una creación compartida, pues surge de la interacción entre el investigador y el sujeto investigado, donde la subjetividad influye en la generación del conocimiento y es fundamental para conocer las realidades humanas (Sandoval, 1996). En este sentido, para el constructivismo el sujeto construye activamente su realidad (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). De esta forma, se le otorga un papel activo al sujeto en el proceso del conocimiento, pues mientras más se aproxime al objeto, a través de los instrumentos, mayor serán sus conocimientos, sin embargo mientras más se aproximen el objeto se volverá más complejo y se alejará más, debido a que las acciones del sujeto repercutirán en el objeto de estudio, quien responderá a sus acciones existiendo, por lo tanto, una relación de interacción recíproca entre ambos (Feixas y Villegas, 2004).

Ahora bien, en la presente investigación nos centraremos en el constructivismo desde la mirada teórica de Jean Piaget. Para Piaget (1986) el conocimiento se obtiene a partir de estructuras que se asimilan y se acomodan a los cambios. El constructivismo sostiene que nuestro saber se ejerce por medio de estructuras de la inteligencia, que ordenan las experiencia activamente y que, por ende, siempre entendemos a partir de una red de reglas, tales como clasificar, deducir, transformar, entre otras (Londoño, 2008). El conocimiento de la realidad es un proceso de adaptación. De esta manera, las

representaciones internas que son modelos de la realidad, son desarrolladas en las personas a lo largo de su proceso evolutivo y componen plataformas por medio de las cuales el sujeto cimienta todo su comportamiento. Al mismo tiempo, el conocimiento que el sujeto puede lograr se relaciona directamente con los conocimientos adquiridos anteriormente, el conocimiento es siempre una construcción que las personas realizan partiendo de los elementos que dispone. Esto supone que las personas son siempre activas en la construcción del conocimiento y que no se limita solo a reflejar lo que está en el exterior. En este sentido, podemos afirmar que, para el constructivismo, las personas crean y edifican activamente su realidad (Araya, Alfaro, Andonegui, 2007).

De esta forma podemos ver la formación de apego como una construcción constante entre el(la) niño(a) y su cuidador(a), relación que puede configurar un vínculo seguro o inseguro (Bowlby, 1989). Estas conductas tienen sus raíces en el ambiente, pues en un principio el(a) bebé demanda atención de su cuidador de forma innata, pero luego va desarrollando capacidades cognitivas y emocionales, que permiten el desarrollo del vínculo y del mismo modo, crear nuevas relaciones de apego la vida desde su percepción (Sánchez, 2011).

### III.3.2 Reflexividad

Debido a nuestro interés por trabajar con población infantil, hallamos atractivo estudiar el proceso de vinculación en contexto de internación escolar y de esta forma conocer, desde la perspectiva de los(as) niños(as,) las particularidades del vínculo en este contexto.

Nuestra motivación por estudiar el vínculo dentro del contexto de la separación parcial de los familiares, surge desde nuestras propias experiencias y vivencias de distanciamiento parcial del núcleo familiar y de la cercanía con la realidad otras personas que sí pasaron por la institución del internado escolar. Si bien, no residimos en un internado escolar, la cercanía con esta realidad, al provenir ambas de sectores rurales, nos lleva a presentar la curiosidad por conocer y entender como es para los(as) niños(as) el estar distanciados

de sus familias desde tan pequeños, teniendo que alejarse de sus familias para poder acceder a la educación.

Pensamos que el proceso de formación de apego y de vinculación con figuras significativas es un eje fundamental para todo el desarrollo posterior de las personas, pues las experiencias tempranas de vinculación darán pié para la posterior concepción del mundo y de las relaciones interpersonales. Por esto, consideramos interesante entender como es este proceso desde la niñez y desde las percepciones propias de los(as) niños(as). Evidentemente, este proceso se dará de forma distinta en cada persona, pero creemos que en el caso de los(as) niños(as) que residen en internados escolares desde su ingreso al sistema escolar, es un caso muy particular que merece ser estudiado, pues a pesar de que cada vez son menos las personas que ingresan a este tipo de instituciones, es una realidad existente, que merece ser estudiada en la actualidad.

## **IV. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **IV.1 Metodología**

Para efectos de esta investigación, se utiliza la metodología cualitativa puesto que se pretende conocer la realidad de las personas, desde una perspectiva que busca captar el significado particular que ha cada hecho atribuyen los protagonistas, y de ver estos elementos como partes de un conjunto sistemático. De esta forma, se busca la construcción y los significados de los símbolos que forman parte del mundo social, en este caso, de todo aquello que rodea y forma parte de su propio contexto (Ruiz, 2003).

Teniendo en cuenta que esta investigación está orientada a conocer la situación de los niños y niñas que residen en un internado escolar, con respecto al vínculo afectivo que, actualmente, existe con su grupo familiar, el enfoque cualitativo nos facilitará tener una visión en profundidad de la realidad de estos(as) niños(as) de forma particular (Ruiz, 2003). Así mismo, la metodología cualitativa nos permite conocer e interpretar la realidad

de los sujetos de estudio, así como también revelar su subjetividad haciendo énfasis en su propia visión, sin generalizar, pues cada experiencia es única (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En la investigación cualitativa es necesario que los(as) investigadores(as) sean competentes y cualificados para así poder informar con claridad y precisión acerca de las observaciones realizadas en las distintas investigaciones sobre el mundo social, así como de las experiencias relatadas por los(as) informantes. Es por esto, que las investigadoras procurarán aproximarse a los(as) escolares, tanto preliminarmente para facilitar el acercamiento y empatía, como también posteriormente, para la aplicación del instrumento con el fin de obtener información valiosa sobre sus propias experiencias, opiniones, valores y emociones (Rodríguez, Gil y García, 1996).

## **IV.2 Diseño de Investigación**

“El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.120).

En la presente investigación se trabajará con diseño fundamentado el cual utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para crear conocimiento. El planteamiento básico del diseño fundamentado es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos, debido a la escasa existencia de información así como de investigaciones en el ámbito de los internados escolares, es por esto que se torna pertinente utilizar este diseño en la presente investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La teoría fundamentada o Grounded Theory, es especialmente útil cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema, o bien, cuando no cubren a los(as) participantes una muestra de interés. Cuando se utiliza este diseño de investigación en grupos y comunidades ha demostrado ser fructífera, pues muestra rigor y dirección con los datos obtenidos y evaluados (Creswell, 2005).



Este diseño, utiliza una serie de procedimientos que generan una teoría explicativa del fenómeno estudiado, por medio de la inducción. Es así como los conceptos y la relación entre los datos son producidos y analizados de forma continua a medida que se realiza la investigación (Salgado, 2007).

Por lo tanto, la elección de la teoría fundamentada, para efectos de la presente investigación, se justifica porque es una metodología que será capaz de generar conocimiento mediante el descubrimiento de procesos psicosociales de fenómenos poco estudiados, es decir, no se busca comprobar la teoría existente sino descubrir nuevos aspectos, generando un aporte teórico (Glaser & Strauss, 1967). En este sentido la presente investigación abordará temáticas poco estudiadas, tales como, la separación parcial de las figuras de apego y las relaciones existentes en contexto de internación escolar.

### **VI.3 Técnicas de Recolección de Información**

La entrevista es entendida como un diálogo, es decir, una conversación en la cual existe un acuerdo explícito sobre la relación entre el(la) entrevistado(a) y el(la) entrevistador(a), la cual se basa en una dinámica de preguntas y respuestas, la(el) entrevistadora(o) debe ganarse la confianza del(la) entrevistado(a), dejar que se exprese libremente y escucharlo atentamente, pues cada palabra del relato que entrega será significativa en la investigación (Ardévol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003).

La entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta, definiéndose, como una reunión en la cual se intercambia información (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por lo tanto, comprende un intercambio social, un tanto artificial, a través del cual se crea una situación concreta y única. En esta intervienen tanto el(la) entrevistador(a) como el entrevistado(a) (estudiantes de psicología y escolares), dando lugar con frecuencia, a ciertos significados que solo pueden expresarse y comprenderse dentro del mismo contexto que, para efectos de esta investigación, será el internado escolar. De esta forma, se desarrollará una interacción, entre creador(a) y captador(a) de significado, en el

que influirán decisivamente las características personales tanto del(la) entrevistador(a) como las del(la) entrevistado(a) (Ruiz, 2003).

Según Lucca y Berríos (2003) algunas de las características de la entrevista cualitativa son las siguientes:

- a) La entrevista cualitativa se diferencia de una conversación normal, en que una de las personas escucha para entender el sentido de lo que el(la) entrevistador(a) dice, para luego limitarse a responder.
- b) Los(as) entrevistadores(as) cualitativos se concentran en comprender, conocer y percibir al(la) entrevistado(a) más que en categorizarlo(a) según teorías.
- c) Los temas que contiene la entrevista y orden de estos puede cambiar de acuerdo con lo que el(la) entrevistado(a) conoce y siente.

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas está compuesta por un guión prediseñado, con un listado de temas a tener en cuenta y preguntas esenciales a realizar, sin embargo, reconoce la posibilidad de alterar el guión según avance la entrevista, para capturar aquellos temas no previstos que van emergiendo y que pueden arrojar aspectos importantes sobre la investigación. Por lo tanto, suponen una conversación entre dos personas, registrada por el(la) entrevistador(a) con el objetivo de crear un discurso continuo, no segmentado, ni cerrado por el cuestionario previo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Vega, 2009).

Al momento de realizar la entrevista se debe tener en consideración los siguientes aspectos: al establecer el contacto inicial con el(la) entrevistado(a) se debe dejar claro el objetivo que persigue la investigación, quienes tendrán acceso a la información obtenida tras la entrevista y cuáles serán los fines con que se utilizará esta información. Una vez que se le han dado a conocer estos aspectos al(la) entrevistado(a), es decir, para qué se necesita de su colaboración, hay que acordar con él(ella) si autoriza o no a que se dé a conocer su identidad. Esto es fundamental, para acreditar el origen de la información, en cualquier tipo de investigación se deben señalar las fuentes utilizadas y presentar la identidad de un(a) entrevistado(a) sin su consentimiento no sería ético, además es

legalmente problemático. Por último, pero no menos importante, es que el(la) entrevistado(a) debe ser atendido en un clima de respeto y tolerancia, la entrevista nunca debe transformarse en un debate o una discusión entre el(la) entrevistado(a) y el(la) investigador(a) (Vega, 2009).

La elaboración de la pauta de entrevista de la presente investigación, se hizo en base a los objetivos principales y tema, la lógica de estas preguntas trata de recoger desde distintas perspectivas el eje central de la investigación: percepción de apego en un grupo de niños y niñas pertenecientes a un internado escolar. Las preguntas se jerarquizan de modo general a particular, es decir, en un primer lugar se realizan preguntas acerca del contexto en el cual se desarrolla el(la) niño(a) para posteriormente centrarnos en el apego (Ardévol, Bertrán, Callén y Pérez, 2003).

Cabe destacar que durante la infancia tardía, ya se han superado ciertas limitaciones cognitivas y verbales que restringen la capacidad autoreflexiva, por lo que a partir de esta etapa, es factible utilizar entrevistas, sin embargo aún existen ciertas limitaciones, por lo que los dibujos, se constituyen como una de las principales vías de exploración del apego infantil (Román 2011). Para efectos de esta investigación los dibujos, fueron utilizados no como técnica proyectiva, si no como estimuladores de respuesta de los(as) niños(as), pues a través de la narrativa, se buscó acceder a las experiencias de ellos(as), en el contexto internado escolar. Las historias que surgieron hicieron socialmente visibles ciertos sucesos, debido a que los eventos de la vida diaria están inmersos en narraciones, quedando cargados con un sentido historiado (Estrada y Diazgranados, 2007). Es por esto que los dibujos sirvieron como una vía de comunicación no verbal, la cual fomentó el vínculo entre entrevistador(a) y entrevistado(a), puesto que son parte de la expresión natural de los niños y niñas, principalmente a partir de los 5 años en adelante (Román, 2011).

Sin embargo, sería relevante para futuras investigaciones no solo utilizar los dibujos como elicitadores de respuesta, sino que también analizarlos fenomenológicamente ya que entregarían información relevante respecto a los sujetos de estudio, puesto que debido a la epistemología y la viabilidad de la presente investigación esto no fue posible.

#### IV.4 Instrumentos<sup>1</sup>

Tomando lo expuesto en el apartado anterior, los instrumentos utilizados fueron: una pauta de entrevista con preguntas abiertas y los dibujos creados por los(as) niños(as).

Para la realización de la pauta de entrevista se consideró, primeramente, el objetivo de la investigación, lo cual implicó una elaboración de preguntas abiertas, de forma detallada pues debe conducir hacia el fenómeno estudiado (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una serie de asuntos o preguntas, sin embargo, al no ser completamente estructurada, las entrevistadoras tienen la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Ruiz, 2003).

Las preguntas se plantearon de manera graduada y los dibujos, por su parte, fueron utilizados sólo como elicitadores de respuesta y no como objeto de análisis, ya que por la perspectiva epistemológica de la investigación sólo se intenta conocer la percepción de los(as) participantes. Además, desde la metodología cualitativa se utilizan diversas fórmulas, entre ellas los dibujos, para comprender la vida social por medio de significados, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan el fenómeno estudiado (Mejías, 2004). De esta manera, se estableció un clima de confianza con los(as) entrevistados(as), de forma que pudieran relatar aquellas experiencias de mayor complejidad (Vázquez, Ferreira, Mogollón, Fernández, Delgado y Vargas, 2005). Cabe destacar que anterior y posterior a la aplicación del instrumento se realizaron una serie de procedimientos<sup>2</sup> los cuales tenían como finalidad aproximarse a la comunidad educativa sin provocar ruido ni incomodidad en los(as) integrantes de esta.

Cabe destacar, que las entrevistas se realizaron de forma individual y los encuentros lúdicos, de forma grupal para facilitar la creación del vínculo entre los(as) participantes y las investigadoras. Con el apoyo de la creación de los dibujos, se realizaron las

---

<sup>1</sup> Las pautas de entrevistas se encuentran en anexo 4

<sup>2</sup> Estos se detallan con mayor profundidad en anexo 7

preguntas tanto cuando estaban creando, como cuando finalizaron su dibujo. (Venegas, Beltrán, Cifuentes, Duarte, Montoya, Rivera y Lafaurie, 2009).

En total se realizaron 3 entrevistas por participante, con sus respectivos dibujos, destinadas a obtener información acerca de los 3 objetivos específicos, las cuales se efectuaron en momentos distintos.

Las pautas de las entrevistas semiestructuradas, se organizaron en 3 periodos, cada periodo tuvo como finalidad indagar un objetivo específico de la investigación, se realizaron preguntas abiertas o semidirigidas destinadas a obtener la percepción del vínculo y del proceso de adaptación de los(as) estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas por equipos de audio, respecto a lo cual se les explicó a los(as) niños(as) que el registro de audio se realiza (previa autorización de los padres y con el consentimiento de los sujetos) para recordar los relatos, recalcando la confidencialidad de la información recabada. Las entrevistas tuvieron una duración de 30 minutos aproximadamente y estas se llevaron a cabo posterior a la jornada escolar en un aula de la escuela.

#### **IV.5 Población**

Respecto a las personas entrevistadas, estas tienen ciertas características que se adecuan al objetivo de esta investigación y que se detallan a continuación<sup>3</sup>.

El objeto de estudio, consistió en un grupo de estudiantes de primero ciclo básico de la escuela G-9 Santa Elena de la comuna de Quirihue, los(as) cuales se seleccionaron de forma intencionada, de acuerdo a los objetivos de esta investigación. Por su parte, la cantidad de participantes dependió de la saturación de los datos (Ruiz, 2003), pues al momento en que los argumentos comenzaron a repetirse se consideró que se llegó al límite de los(as) entrevistados(as).

Como criterios de inclusión se consideraron niños y niñas entre 6 y 10 años, provenientes de sectores rurales o urbanos. Por su parte, son descartados aquellos(as) niños(as) que

---

<sup>3</sup> En el anexo 5, se encuentra una lista con las características de cada participante.

hayan ingresado al internado escolar hace menos de seis meses, que presenten diagnóstico previo de algún tipo de deficiencia mental o cognitiva y en caso de que no se firme el consentimiento informado, tanto por parte de los padres como de los(as) niños(as); condiciones que fueron consideradas criterios de exclusión. En este sentido cabe mencionar que solo en un caso no se utilizó la información recabada debido a que el estudiante presenta diagnóstico de deficiencia cognitiva.

#### **IV.6 Análisis de Datos Propuesto**

El análisis de datos realizado, es el análisis de contenido, el cual se define como una aproximación empírica, en donde se analizan textos teniendo en cuenta sus contextos de comunicación, siguiendo distintos pasos, lo cuales no ocupan la cuantificación (Cáceres, 2003). Así también, nos da la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite al investigador analizar el material entregado por los participantes de dicha investigación. Como menciona Holisti (citado en Porta y Silva, 2003)

*“En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc. y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación” (p. 8).*

El análisis de contenido implica la reelaboración y reducción de datos, lo cual favorece al enfoque emergente propio de la investigación cualitativa, permitiendo relacionar diversos temas mediante la agrupación de datos similares (Cáceres, 2003).

Es posible utilizar cualquier instrumento de recolección y obtención de información como, por ejemplo, diarios, cartas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, entre otros, lo cual es pertinente a la técnica seleccionada para la investigación realizada (Porta y Silva, 2003).

Como procedimiento de análisis se realizarán codificaciones de tipo abierta, las cuales consisten en clasificar o etiquetar cada una de las ideas expresadas por los sujetos, con

conceptos identificadores de carácter abstracto; de tipo axial, en donde se relacionan las categorías previamente descritas, construyendo subcategorías que precisan sus características y relevancia dentro de los fenómenos que surgen como centrales a analizar; y codificación de tipo selectiva en donde se definen las categorías a través de categorías más generales que incluyen denominaciones de una mayor abstracción (Cáceres, 2003).<sup>4</sup>

#### **IV. 7 Criterios de calidad**

Los criterios de calidad que se abordan en la presente investigación son consistencia interna, auditabilidad, credibilidad y validez ecológica.

La consistencia o coherencia interna es aquel criterio que se utiliza para garantizar que los resultados de la investigación concuerden lógicamente y secuencialmente con la estructura completa de esta, desde la pregunta hasta los resultados obtenidos, aquellas investigaciones que presentan resultados incoherentes con sus planteamientos de base no poseen consistencia interna (Ruiz, 2003). Por lo tanto, se tendrá en consideración una adecuada triangulación de los marcos y la elección de instrumentos justificados por la teoría y en coherencia con los objetivos de la investigación.

La credibilidad consiste en una verdadera aproximación hacia aquello que se ha investigado, se logra cuando el investigador, por medio de las técnicas utilizadas recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por las personas que han aportado en la investigación como una aproximación fehaciente sobre lo que ellos piensan y sienten. El principal objetivo de los(as) investigadores será entonces adentrarse en el mundo que se desea estudiar, lo cual exige paciencia, reflexión y evaluación permanente (Castillo y Vásquez, 2003). Para esto, se realizará una revisión de la información y de las interpretaciones con las personas participantes antes de la publicación de la investigación, a fin de que, toda información acerca del objeto de estudio, sea real reflejo de este.

---

<sup>4</sup> En el anexo 6, se encuentra una síntesis de las categorías y subcategorías derivadas del análisis de datos.

La Auditabilidad se refiere a la capacidad de otro(as) investigador(as) de seguir la pista o la ruta de aquello que el(la) investigador(a) original ha realizado. Para esto el(la) investigador(a) original debiera recopilar y exponer la mayor cantidad de información a través de registros y documentación completa de las decisiones, ideas y pasos a seguir que haya tenido en relación con la investigación. Esta estrategia permite que otro(a) investigador(a) analice los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original siempre y cuando tengan perspectivas similares (Castillo y Vásquez, 2003). Para responder a este criterio, se realizará la importancia de la transparencia de la investigación, agregando anexos detallados del instrumento y del análisis, y un vaciado completo de los resultados. Además se realizará una descripción detallada de la población, como también, la utilización de citas y referencias APA.

En cuanto a la validez ecológica, esta toma en consideración el uso contextual de las estrategias, acciones o técnicas seleccionadas, permitiendo conocer los procesos que se reflejan fielmente en un ambiente óptimo para desarrollar en libertad la plena esta construcción, así mismo teniendo en consideración el ánimo, las motivaciones, los intereses, la comprensión y la solidaridad tanto del(la) evaluador(a) como de los(as) coevaluadores(as) (García, 2002). En este sentido, el proceso de recolección de los datos se adaptó lo máximo posible, sin crear situaciones artificiales. Por lo tanto, la validez ecológica, se aplicó desde el análisis y valoración de los datos respecto al contexto donde estos han sido producidos. En este sentido, se deben tener en cuenta las condiciones de vida y el ambiente de los sujetos o grupos investigados (Mora, 2004). Por esto, también se delimitó la población detalladamente incluyendo los criterios de inclusión y exclusión.

#### **IV.8 Aspectos Éticos**

Además de los criterios de calidad, los cuales permiten que darle mayor credibilidad y validez a los resultados de la investigación, se hace necesario hacer referencia a los aspectos éticos que se consideraron en este estudio, en especial si se tiene en cuenta que se trabajó con población menor de edad.



Los aspectos éticos, que se resguardan en esta investigación, se basan en las normas éticas establecidas para la investigación en psicología según el Colegio de Psicólogos de Chile (1999).

Los aspectos éticos que se tienen en cuenta en la presente investigación son los siguientes:

- Proporción favorable del riesgo-beneficio:

La investigación con personas puede implicar riesgos y beneficios, por lo que la proporción de estos debe implicar que los beneficios potenciales excedan a los riesgos, de esta forma puede justificarse la investigación (González, 2002). Este aspecto alude directamente a los principios de no-maleficencia y beneficencia, reconocidos en la investigación clínica (França- Tarragó, 2008). Entre los posibles riesgos se incluyen: los efectos psicológicos que puede tener la participación en la investigación, los costos sociales de la participación, posibles represalias de personas que se sienten amenazadas por la participación de los niños (UNICEF, 2002). Entre los posibles beneficios se encuentran: la detección de factores de riesgo presentes en su entorno y tiempo para hablar con un oyente atento (França- Tarragó, 2008).

En función de la minimización de los riesgos, se incluyen también los siguientes aspectos.

- Consentimiento Informado<sup>5</sup>:

El consentimiento informado confirma la participación voluntaria y da cuenta de la libertad de las personas para decidir si participar o no en la investigación propuesta. Los requisitos del consentimiento incluyen; información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación, la comprensión del sujeto de esa información y de su propia situación, este puede decidir libremente si participar en la investigación o negarse a esta (Pastor, 2011). Se tiene especial cuidado con este aspecto ya que se trabajará con menores de edad, por lo mismo, tal como se mencionó

---

<sup>5</sup> En el anexo 1 se encuentra una copia del consentimiento informado entregado a padres.

anteriormente, se citó a los padres de estos para informales detalladamente sobre el proceso.

El consentimiento informado pretende que los individuos acepten ser parte de la investigación, siendo esta concordante con los valores, principios e intereses de los(as) participantes, lo cual asegura la participación de las personas quienes entregan sus experiencias frente al fenómeno a estudiar, sin que esta participación les signifique algún perjuicio moral (Noreña, Moreno, Rojas y Rebolledo, 2012).

Al consentimiento informado se le agregó una carta de revocación, con el fin de que puedan ejercer su derecho a desistir de su participación en cualquier momento, aunque ya haya aceptado dar su consentimiento.

Así también, se incluyó un asentimiento<sup>6</sup> dirigido a los(as) niños(as), con el fin de informarles de forma comprensible a sus capacidades, los objetivos de la investigación y los procedimientos en que participarán. De esta forma se les dará podrán ejercer su derecho a decidir si participarán.

- Confidencialidad:

La confidencialidad se refiere al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio y a la privacidad de la información que es revelada por participantes, por tanto, para mantenerla es recomendable asignarles seudónimos (Noreña y cols, 2012). Del mismo modo estas no deben ser relacionadas con la información obtenida. Los estudios cualitativos tienen la obligación de proteger estos aspectos ya que se obtiene de los(as) participantes una gran cantidad de información, la cual contiene aspectos personales. Por esto, no se debe compartir la información con personas externas al equipo de investigación, garantizando el resguardo de esta en lugares seguros, así como también la destrucción de estos una vez finalizada la investigación. Una tarea que nos ayudó es codificar los nombres de los(as) participantes, las transcripciones y las grabaciones de audio y video. Además tenemos que tener en cuenta que cuando

---

<sup>6</sup> En el anexo 2 se encuentra una copia del asentimiento informado utilizado.

publicamos los resultados de esta investigación y contextualizamos con citas extraídas de los discursos, puede que algún miembro de la comunidad en la que se ha realizado el estudio identifique a otro leyendo el artículo. Para evitar esta situación no sólo se deben utilizar seudónimos sino que además se debe enviar a los(as) participantes el borrador del informe final antes de su publicación para ver si se sienten identificados(as) (Pastor, 2011).

- Preguntas Graduadas:

Teniendo en cuenta que se trabajó con menores de edad y que es un tema que puede provocar un impacto emocional, las entrevistas tuvieron preguntas graduadas, empezando por las más generales, pasando por aquellas que podrían ser más invasivas y terminado con las interrogantes que faciliten un cierre óptimo. De esta forma, se procura evitar dañar a las personas, guardando el principio de beneficencia (França-Tarragó, 2008).

- Propiedad:

Los(as) participantes deben ser informados(as) de los resultados de la investigación. Por esto, una vez analizados los resultados y realizadas las conclusiones de la investigación se informará de estos tanto a la comunidad educativa, a los padres y a los(as) niños(as). A estos últimos, se les informará mediante diagramas y dibujos, otorgándoles los derechos de propiedad de los “datos” de investigación (UNICEF, 2002).

Para efectos de una mayor transparencia del proceso llevado a cabo, se dan a conocer a los pasos de acercamiento a la comunidad educativa, en conjunto con el consentimiento informado, el asentimiento de los(as) estudiantes y las preguntas de las entrevistas realizadas, todo esto se adjunta en el apartado Anexos.

## **V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados de esta investigación, la cual busca conocer la percepción del vínculo que tienen los niños y niñas que residen en el internado escolar de la comuna de Quirihue, con sus familias y la comunidad educativa.

### **1. Residir en el campo v/s residir en la ciudad**

Esta categoría nos proporciona información sobre el vínculo afectivo que existe entre los(as) niños(as) y sus familias, en la actualidad, haciendo énfasis en la contextualización del lugar de residencia y las familias de los(as) sujetos de investigación, lo cual corresponde al primer objetivo específico de este estudio.

#### **a) Características y percepciones del lugar y la familia**

De los(as) participantes de esa investigación, la mayoría viven en el campo y solo tres de ellos viven en sectores urbanos, como la ciudad de Quirihue y la localidad de Trehuaco.

Los(as) participantes identifican ventajas y desventajas de vivir en el campo o la ciudad, observándose diferencias en el grado de satisfacción del hecho de residir en el campo o la ciudad: los(as) niños(as) que residen en el campo perciben como ventajoso residir en este mismo lugar, valorando sobre todo el contacto con la naturaleza y la tranquilidad, mencionando las características físicas de su sector, tales como flora y fauna. Por su parte, los(as) niños(as) que residen en la ciudad perciben como ventajoso residir en una zona urbana valorando sobre todo el contacto con vecinos(as) y amigos(as), refiriéndose al número de amigos y a las actividades que realizan.

*“En el campo, porque en la ciudad uno gasta mucho más plata, porque salen todos los días, compran todos los días, gastan mucha más plata que en el campo. En cambio uno cuando va a la ciudad, va a comprar unas cositas y pa’ comer en la casa...es bonito, porque uno disfruta lo que es la naturaleza en el campo, el aire, por eso. Hay un río que está cerca de la*

*casa, es tranquilo porque no hay ningún boche, es más limpio y siempre nos vamos a bañar ahí en el verano” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“No me gusta vivir en el campo, porque no hay amigos” (Entrevistada 1, 10 años).*

Las familias de los(as) participantes se caracterizan por ser familias nucleares, con 4 a 6 integrantes, la mayoría con hijos(as) escolares y/o adolescentes. Los(as) niños(as) que residen en el campo, viven en sectores que no son aislados, pues tienen acceso a locomoción y servicios básicos. Los padres se dedican principalmente a la agricultura, al igual que las madres quienes además se dedican a las labores del hogar y tienen como rol principal el cuidado de los(as) hijos(as). Los padre de los(as) niños(as) que residen en zonas urbanas se dedican a distintos oficios (chofer, guardabosques, auxiliar de aseo). Algunas madres desean trabajar sin embargo, se ven limitadas por la escasa fuente laboral que ofrece el sector.

*“Es que mi mamá no puede trabajar por mi hermana...antes, cuando, cuando mi hermana estaba en la sala cuna, mi mami estaba buscando trabajo, pero no encontró” (Entrevistado 7, 10 años).*

Además, se observan conductas machistas, pues algunos(as) niños(as) reportan que sus padres se niegan a la idea de que la madre comience una actividad laboral. Sin embargo, esto no es percibido como algo positivo o negativo, sino como algo normal.

*“mi mamá no trabaja porque mi papá no deja que trabaje. A ella le gustaría trabajar, pero le dijo a mi papá que quería trabajar a él no le gustó na’ la idea si (ríe)”. (Entrevistada 1, 10 años).*

#### **b) El fin de semana como espacio de distención y cooperación familiar**

Por otra parte, los(as) niños(as) perciben que su rol, en su familia se enmarca dentro de las experiencias y rutinas del fin de semana. El fin de semana se caracteriza por ser un espacio de distención y reencuentro.

*“Eem el finde’ algunas veces salgo con mi familia y otras veces, me quedo en mi casa, salgo a Quirihue a Trehuaco o donde mi abuelita, cuando me quedo juego con mi hermanito en el campo”. (Entrevistada 4, 10 años).*

*“los viernes cuando mi hermana nos ve llegar, nos abraza así corriendo. Después, el finde’ veimos tele y después nos toca cena, ahí comemos con tele de nuevo y antes cuando teníamos Play jugábamos todo el rato... y a veces jugábamos a la pelota en las noches” (Entrevistado 7, 10 años).*

Sin embargo, se reporta una diferencia en las rutinas entre los(as) niños(as) que residen en el campo y aquellos de zonas urbanas, pues en las familias rurales, los(as) niños(as) refieren que dedican parte de su fin de semana a cooperar en labores domésticas o al padre en trabajos de tipo agrícola.

*“...si hemos trabajado, porque a veces cuando mi papi no tiene trabajadores para hacer algo, ella lo va a ayudar (madre) y es una pega pesá, entonces ella nos dice a nosotras con mi hermana que hagamos el almuerzo, ella llega a la casa, y ella llega y comemos y limpiamos los platos” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“me visto, me levanto a tomar desayuno, después jugamos un poquito, después voy a hacer mis tareas, voy donde mi papi a ayudarlo a cortar una rama, le ayudo a llevarlas y después me acuesto” (Entrevistado 6, 6 años).*

Así mismo, de acuerdo a lo que indican los(as) niños(as) en ocasiones el espacio del fin de semana se ve interferido por problemas familiares, tales como discusiones entre padres y sus hijos(as) adolescentes.

*“Los fines de semana son buenos, pero a veces no es bonito porque hay peleas o algo así. Cuando mi hermana dice algo malo y mi mamá la reta y ella le reclama y mami le dice: creo que esto ya no lo acepto, y la castiga y ella no para de hablar... pero no todos los días, a veces da hasta gritos...” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“mi hermano dice que se quiere ir a un hogar y si él se va a un hogar nosotros igual nos iremos. Mi hermano mayor tiene 13 años... no quiere estar con mi mamá, se lleva mal con ella, si antes le dijo a mi mamá: mejor te deseo la muerte. Entonces yo lo rete y le dije: a ti te gustaría vivir sin mi mamá po’ y él me dijo: si po” (entrevistada 1, 10 años).*

## **2. Vínculo Familiar: El afecto como criterio para definir el vínculo significativo**

Al igual que la categoría anterior, esta nos brinda información acerca del vínculo afectivo que establecen los(as) niños(as) con sus familias actualmente.

### **a) Percepciones de sensibilidad de los padres**

Las relaciones que establecen la mayoría de los(as) niños(as) con sus padres son percibidas como buenas y cercanas, puesto que reportan que estos le entregan cuidados efectivos y muestran sensibilidad al momento de presentarse situaciones estresantes como por ejemplo un accidente o en caso de enfermedad.

*“Mi mamá me cuida cuando me enfermo... se preocupa, me cuida, me hace cariñito, a veces me lleva al hospital, cuando me duele la guatita me da yerbitas” (entrevistada 3).*

*“me limpia y me hecha un poquito de agua oxigenada pa’ que se me salga la tierra que queda, pa que se me limpie. Y si es muy grave me lleva al hospital. Igual se asustaría porque, porque, si me caigo muy fuerte me puedo llegar a quebrar un huesito de la rodilla” (entrevistada 2, 10 años).*

Si bien todos(as) los(as) niños(as) perciben que sus padres y madres logran mostrarse disponibles ante situaciones donde su integridad física esté en riesgo, no sucede lo mismo en el caso de situaciones donde requieren apoyo emocional, pues solo algunos se muestran sensibles ante dificultades de tipo afectivas de sus hijos(as).

*“...cuando tuvimos el accidente mi papi llevo al hospital pero se fue al tiro, yo creo que donde me vio que no me paso nada, por eso se fue...”*  
(Entrevistado 7, 10 años).

Por lo tanto, para ellos(as), el criterio para definir cercanía afectiva y a sus figuras significativas no es el cuidado o la cercanía física, sino más bien la percepción del cariño o afecto que le entreguen.

*“...también tengo a mi tía, pero a ella no la encuentro tan cercana, vive al lado mío pero no, igual a veces me cuida cuando no está mi mami, pero no... cuando tengo pena juego con mi hermana... no sé, porque mi hermana, mi hermana me quiere”.* (Entrevistado 7, 10 años).

#### **b) “Echar de menos”: particularidades del distanciamiento parcial de los familiares en relación al vínculo parento-filial**

Para los(as) participantes, el distanciamiento físico con sus familiares es experimentado con sentimientos de tristeza, sin embargo no es percibido como un factor perjudicial que interfiera significativamente en las diferentes áreas de su vida relacionadas con el internado.

*“Cuando estoy aquí no me siento mal, pero igual echo de menos a mi mami y a mis hermanos, a veces me da pena... igual me siento bien me gusta estar en el internado”* (Entrevistado 5, 10 años).

Sin embargo, referente a las relaciones con las figuras significativas de los(as) niños(as), durante la entrevista surgen varios relatos de acontecimientos estresantes que los niños y niñas han vivenciado, crisis no normativas como fallecimientos de familiares, o pasar por un hogar, situaciones que son percibidas como acontecimientos que han interferido en el tipo de relación con sus padres.

*“...si yo estaba escuchando de cuando le dijo a mi mami: yo te voy a sacar a tus hijos del lado tuyo porque no te los mereces. Y una señora del PIB nos dijo: ya ustedes se tienen que separar de su mamá, entonces nos*



*mandaron con una tía y nos mandaron pa' allá pa' Chillán... yo no quiero volver a separarme de mi mami porque ya se lo que se siente separarse de ella" (Entrevistada 1, 10 años).*

*"...yo iba con mi padrastro, porque nosotros íbamos en un auto, mi tata, mi padrastro, yo y un caballero que yo no lo conocía, íbamos para Cobquecura, no sé a qué íbamos y de repente en una curva se cortan los frenos y chocó y empezó a dar vueltas... después mi papi le fue a preguntar a mi mami, porque mi mami taba con mi tía porque no sé porque, porque estaba apená porque se murió mi padrastro, porque dejó a la hija. Ya y después eeeee ¿cómo era? Oh! se me olvidó (entrevistado7, 10 años).*

### **c) Vínculo Fraternal: la etapa etaria como factor que interviene en las relaciones**

Varios(as) niños(as) perciben a sus hermanos(as) como figuras significativas, aunque no son figuras a las que acuden cuando se sienten inseguros o tienen problemas (pues acuden principalmente a sus padres), si acuden a ellos(as) ante dificultades de tipo emocional, pues son percibidas como figuras cercanas, que entregan afecto y en las cuales pueden confiar y compartir juegos.

*"mi hermana (2 años) me hace alegrarme porque me abraza, se sube a caballito y me alegra, porque ella cuando nos vinimos pa' acá al inter, no, ahí se coloca a llorar" (Entrevistado 7, 10 años).*

*"...con mi hermana juego a la tiña y con migo juega a la pelota mi hermana...cuando estamos en el internado, a veces cuando me voy a dormir, la XX (hermana mayor, 9 años) me dice: nanito buenas noches" (Entrevistado 6, 6 años).*

Sin embargo para algunos(as) niños(as) sus hermanos(as) no son percibidos(as) como figuras de apoyo, esto depende de la percepción de afecto o cariño que le entreguen o de la diferencia etaria.

*“... además estaba mi hermana (mayor, 14 años) en el internado, pero como que ella nunca me ayudó tanto sí, porque ella andaba o sea ella se hizo amigas al tiro o sea ella siempre andaba con mis primas más grandes y yo andaba en la cancha jugando... en mi casa mi papá y mamá no más me ayudan porque ella (hermana mayor) como que juega más en los computadores se pasa más tiempo en eso en los teléfonos” (Entrevistada 2, 10 años)*

*“...cuando mi mamá sale yo lo cuido (hermano menor, 5 años), mi hermano chico es cariñoso y también cuando tiene algo lo comparte y todo, pasa todo... el XX (hermano mayor, 14 años) sale a jugar con el XX (hermano mayor, 20 años) y el XX (hermano mayor, 22 años) a trabajar. El XX (hermano mayor, 24 años) está en Santiago” (entrevistado 5, 10 años).*

### **3. El internado “un lugar seguro”: Percepción de los(as) estudiantes acerca del internado**

Esta categoría se desprende del objetivo específico que busca caracterizar la vinculación que tienen los(as) niños(as) con la comunidad educativa del internado, con énfasis en la percepción del espacio del internado escolar, lugar en el cual se producen estas vinculaciones.

El internado de la escuela Santa Elena es percibido por los(as) estudiantes que residen ahí como un lugar seguro, representando su noción de seguridad a través de la ausencia de robos, cuidados brindados por las diferentes inspectoras, las que actúan de modo diligente ante diversas dificultades, infraestructura suficiente, en la cual pueden jugar y participar en instancias de recreación, destaca el establecimiento de normas y reglas claras, las cuales son respetadas y acatadas por los(as) niños(as), es así como los estudiantes relatan una rutina en la cual está presente el orden y el respeto, contribuyendo a la percepción de seguridad y estabilidad anteriormente mencionada.

*“Bien, porque igual es como mi casa aquí, es un lugar seguro” (Entrevistada 4, 10 años).*

*“A veces las cosas se pierden mmm... no se pierden no más cuando vamos al patio y se les caen, nunca han robado” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“aquí primero nos levantamos, nos vestimos y después hacemos las camas, después bajamos a tomar desayuno, después de eso nos lavamos los dientes y después de eso nos formamos para entrar a clases entramos a la sala después recreo, después almorzamos y en la tarde otra vez clases a las 4, después a las 6 salimos a jugar, después cenamos y después nos acostamos” (Entrevistado 7, 10 años).*

*“... A veces en la noche cuando estamos con la tía XX mandan unos gritos del dormitorio de ellos (los niños), se siente hasta acá y a veces nosotras igual gritamos, es que la tía nos dice: vengan a calentarse, y nos ponimos a jugar (ríe)” (Entrevistada 3, 8 años).*

#### **a) Motivos de residir en el internado**

De igual forma, los diferentes motivos por los cuales, los(as) estudiantes reportan que residen en el internado, dan luces de las características y del significado que para ellos(as) tiene esta institución.

Existe una amplia gama de razones por las cuales las familias de los(as) estudiantes toman la decisión de ingresar a sus hijos(as) al internado, dentro de los cuales los(as) niños(as) mencionan: en primer lugar la dificultad de viajar diariamente largas distancias para llegar a la escuela, debido a que esta se encuentra ubicada en un sector rural a 10 kilómetros de la ciudad de Quirihue.

*“... me quedo aquí porque si yo me voy a la casa, yo me tengo que levantar más temprano que aquí... como de noche todavía” (Entrevistada 3, 8 años).*

*“... los buses se llenan en la mañana, a mi igual me gustaría viajar, o sea si yo fuera presidente haría que todas las personas que trabajen entren a las 8 al trabajo... y nosotros a las 9 como para dormir más y ahí nosotros los vayamos en los buses para ir al colegio, seria bacán” (Entrevistado 7, 10 años).*

En segundo lugar los(as) niños(as) que residen en la ciudad de Quirihue mencionan que les han internado por haber sido expulsados de otros establecimientos educacionales cercanos. Del mismo modo en el internado se acoge a estudiantes en situación de riesgo debido a negligencia parental.

*“Yo toy en el inter porque tengo que viajar y caminar harto y me tuve que venir para acá porque me vine con mi hermano, porque a él lo han echado de todos los colegios de Quirihue, mi hermano tiene malas juntas” (Entrevistado 7, 10 años).*

*“... porque estaba en la escuela XX, entonces ahí hubo un problema porque nosotros (hermanos) salíamos harto a la calle a jugar con nuestros amigos, entonces una señora del PIB nos dijo: ya ustedes se tienen que separar de su mamá y me mandaron pa´ allá pa´ Chillan” (Entrevistada 1, 10 años).*

Por otra parte, otro de los motivos mencionado por los(as) estudiantes de residir en el internado es la conformidad con la calidad de educación que perciben les brinda la escuela Santa Elena, así como la valoración del establecimiento de horarios de estudio fuera de la jornada escolar regular, percibidos como beneficiosos en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje.

*“Porque mi mamá quiere, porque aquí tengo los mismo horarios de mi casa, comimos a la misma hora de aquí por eso mi mami me interna... mi mami dice que cuando viajo me pongo floja... aquí tenemos hora de estudio” (Entrevistada 4, 10 años).*

*“...antes íbamos a otra escuela pero allá no enseñaban mucho, o sea en primero me enseñaron las puras vocales, siempre a escribir vocales... entonces cuando llegué me sacaba puras malas notas, no sabía nada más que las vocales... acá me enseñaron a leer y en segundo me enseñaron a dividir y yo las tenía todas buenas” (Entrevistado 2, 10 años).*

#### **4. Percepción del vínculo con la comunidad educativa**

Al igual que la categoría anterior, esta se enmarca dentro del segundo objetivo específico de esta investigación, es decir, caracteriza el vínculo que tienen los(as) niños(as) con la comunidad educativa del internado.

##### **a) Vínculo con Pares: el principal recurso afectivo dentro del internado**

Respecto a las relaciones interpersonales, los(as) participantes, perciben que en general hay buenas relaciones, es decir, comparten juegos, conversan, ven televisión, se ayudan mutuamente en la realización de tareas y en la resolución de conflictos, se muestran empáticos con sus pares. Sin embargo perciben que depende de si los(as) niños(as) son más o menos conflictivos, pues ello les hace ser aislado por sus pares, señalándose la influencia de padres en el discurso de los(as) niños(as).

*“Se llevan bien... yo igual me llevo bien también, jugamos harto y lo pasamos bien” (Entrevistado 7, 10 años).*

*“... una niña que se llamaba XX ella me tenía buena primero, me tenía buena y después me dijo que el papá le había dicho que no se juntara conmigo, entonces volvimos a ser malas amigas y un día le pregunte ¿Por qué no éramos amigas? Y me dijo porque su papá le había dicho que no se juntara conmigo...” (Entrevistada 1, 10 años).*

Referente al vínculo existente entre los(as) integrantes del internado, los(as) participantes del estudio perciben que son sus pares las figuras más significativas y cercanas dentro de la escuela y el internado, pues no sólo comparten juegos sino que son figuras a las que acuden en busca de ayuda cuando se presentan dificultades relacionadas con deberes académicos y/o problemas personales. Pudiendo acudir a inspectores(as), profesores(as) o asistentes de la educación en general al sentir la necesidad de apoyo, todos mencionan acudir a sus pares en caso de alguna de las necesidades anteriormente mencionada.

*“cercano mmmm... si la XX (amiga) con mi prima, porque ellas me ayudan igual son mis primas pu’... en las tareas, cuando yo no me las sé, ellas me ayudan... a veces me dice cosas que por ejemplo cuando se me muere la mascota que más quiero ella me aconseja y me dice que al tiempo se me va a pasar porque voy a tener otras, así por eso” (Entrevistada 2, 10 años).*

No obstante, algunos(as) estudiantes reportan que en ocasiones ocurren situaciones en las cuales surgen conflictos entre pares, produciéndose incluso agresiones físicas, donde finalmente deben intervenir las inspectoras. Sin embargo estos(as) no perciben estas situaciones como relevantes.

*“...a veces les da la cuestión que unos pelean con uno así, porque algunos se molestan unos con otros y los otros le siguen. Por ejemplo, cuando estamos en la sala de estudio, un niño molesta a uno y después el otro lo vuelve a molestar y así después se forma la media pelea y ahí la tía lo tiene que tomar para que se calmen un poco...” (Entrevistada 2, 10 años).*

**b) Vínculo con profesores(as): el comportamiento y disciplina como factores que influyen en la percepción del vínculo**

Los(as) participantes de la investigación perciben de forma positiva a sus profesores(as), los(as) identifican como figuras de confianza, a quien pueden acudir en caso de necesitar ayuda en tareas u otro quehacer, sin embargo, también refieren que la calidad de la relación depende del comportamiento de los(as) niños(as). Se menciona el caso de un profesor en específico, quien incurre en métodos de disciplina inadecuados como golpes.

*“Acudo a los profesores o a las inspectoras si necesito algo...porque les tengo confianza” (Entrevistado 5. 10 años).*

*“Me llevo bien con los profes, no hay ninguno que le tenga mala...porque casi nunca hago desorden en la sala, cuando alguien hace desorden los profesores le toman más atención... hay un tío que a un niño que se portó*

*mal le pegó puros coscorriones en la cabeza, pega fuerte sí, a mi primo que estaba antes aquí a él le pego con el escobillón, le dejo la espalda morada...” (Entrevistada 2, 10 años).*

Por su parte el director es percibido como una figura que brinda ayuda ante problemas de disciplina, pues los(as) estudiantes cada vez que incurren en conductas problemáticas deben asistir a su oficina, donde se imparten métodos de disciplina como la lectura y posterior interrogación.

*“...los castigan y los mandan a la oficina del director y les dice que se queden toda la tarde ahí, que dibujen o que lean todo un libro...tienen que cumplirlo, porque después pregunta de que se trató el libro” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“... si me pegan le digo al director, porque él tiene que decirle: porque hicieron eso y retarlos” (Entrevistada 3, 8 años).*

### **c) Vínculo con las inspectoras: percibidas como cuidadoras**

Los(as) estudiantes perciben a las inspectoras como figuras cercanas, las cuales los(as) asisten en caso de emergencias, le entregan cuidados, velan por la disciplina, fomentan espacios de juego y estudio. Del mismo modo, son percibidas como figuras accesibles pues están disponibles y atentas a los problemas de los(as) niños(as), brindando cariño y cuidados. Ante conflictos las inspectoras utilizan métodos como conversaciones, concejos y orientación, en caso extremos envían a los(as) estudiantes a la oficina del director.

*“Las tías son súper simpáticas, nos tratan bien son como nuestras mamás, hay una tía a la que le decimos mamá, la tía XX a ella le decimos mamá... las tías se portan bien con nosotras... siempre nos cuidan, cuando nos portamos mal son mañosas” (Entrevistada 4, 10 años).*

*“... a veces le contesto a las tías, a veces las reto antes lo hacía porque no quería estar acá... me retaban, me decían que estaba mal y no se hacían*

*esas cosas, pero a mí ya se me paso ya no hago esas cosas, o sea a veces cuando estoy enojada pero casi nunca” (Entrevistada 1, 10 años).*

## **5. “Prefiero estar con mi familia”: Experiencias afectivas de internación**

Esta categoría tiene relación con el tercer objetivo de la presente investigación, el cual busca identificar las condiciones personales y ambientales que han participado en el proceso de adaptación al internado escolar, con particular énfasis en las experiencias afectivas de internación, lo cual guarda relación el grado de adaptación a esta institución.

### **a) Experiencias afectivas de los(as) niños(as)**

Respecto a la experiencia afectiva de residir en el internado, la mayoría de los(as) niños(as) señalan estar contentos(as) y sentirse bien en el internado sin embargo, perciben que el distanciamiento físico de sus familiares es el único factor que interviene para que estén completamente cómodos(as) durante el periodo de internación.

*“No me siento mal aquí, pero igual echo de menos a mi mamá y a mis hermanos, a veces me da pena,... igual me gusta, me siento bien, me gusta estar en el internado” (Entrevistado 5, 10 años).*

A pesar de reportarse el surgimiento de sentimientos de nostalgia y pena al estar lejos de sus familias los(as) estudiantes lo dejan en segundo plano, pues están conscientes de que para acceder a la educación deben realizar este esfuerzo.

*“Prefiero estar con mi familia, pero igual prefiero estudiar... me gusta estar aquí porque aprendo harto” (Entrevistada 4, 10 años).*

Sin embargo existe un número reducido de niños(as) que reportan sentirse tristes en el internado, debido a peleas recurrentes con sus compañeros(as) o a la inconformidad del distanciamiento parental, señalando abiertamente que no les gusta estar internos.

*“Mal, porque los niños me pegan, son pesados, me molestan y a mí no me gusta que me molesten... nada, no me gusta nada, prefiero estar en mi*



*casa, porque estoy con mi mamá y mis hermanos... en mi casa puedo dormir a la hora que quiero y puedo salir a la calle cuando quiera” (Entrevistada 1, 10 años).*

*“No me gusta quedarme aquí,... no me gusta dormir aquí... prefiero estar con mi familia” (Entrevistada 4, 10 años).*

## **b) Hijos(as) fuera del hogar: Percepción de tristeza en familiares**

Al preguntarles a los(as) niños(as) acerca de cómo creen que otros, ya sea familiares o compañeros(as), se sienten respecto a la experiencia de distanciamiento parcial de sus familiares y de la experiencia de residir en el internado escolar, algunos(as) estudiantes perciben que sus familias se sienten tristes cuando ellos(as) no están en sus hogares, sin embargo la razón que adjudican a este sentimiento es que ellos(as) no están para ayudar en tareas hogareñas y en el cuidado de familiares.

*“No sé, yo creo que mi mamá me extraña un poco, porque igual le ayudo en algo, arto, porque ella nunca puede hacer todo sola... lavar la loza a servir los platos, a ayudarla por si acaso mi papi ta’ trabajando, mi papi le dice que limpie la casa, entonces yo le ayudo” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“yo creo que les da pena...igual a veces yo cuido a mi hermano chico, cuando mi mamá tiene que salir, yo lo cuido, me quedo con él, mientras mis hermanos juegan o salen, pero a mí me gusta estar con el XX (hermano) es tierno y comparte todo lo que tiene” (Entrevistado 5, 10 años).*

En un caso se reporta la percepción de sentimientos de agrado de familiares, pues el sujeto de estudio menciona que su madre se siente bien respecto al distanciamiento físico de él.

*“No, ella está feliz po’, porque nosotros la hacemos rabiar a ella y también ella no está sola en la casa, esta con mi tía, ella a veces viene a verla en la casa” (Entrevistado 7).*

**c) Compañeros(as) fuera del hogar: Percepción de bienestar e incomodidad en los pares**

Los(as) estudiantes perciben que a sus pares les ha sido fácil estar en el internado, debido a que existen grupos de amigos(as), las inspectoras son buenas con ellos(as), los(as) profesores(as) están siempre dispuestos a ayudar y enseñar, es un lugar cálido y acogedor en el cual se sienten seguros(as).

*“yo creo que les gusta estar aquí se ríen arto y lo pasan bien, inventan juegos también” (Entrevistada 1).*

Sin embargo, también hay otros(as) que perciben que a sus pares no les gusta estar en el internado, no están cómodos(as) y extrañan a sus familias.

*“algunas, la XX está la mamá aquí y ella a veces no le gusta estar aquí y se quiere ir con su mamá, entonces hay algunos niños que no les gusta estar acá” (Entrevistada 3, 8 años).*

**6. Percepción del proceso de adaptación: importancia de la integración al grupo de pares**

Al igual que la categoría anterior, ésta nos proporciona información acerca del proceso de adaptación, destacando los factores que favorecen o dificultan este proceso. Esto forma parte del tercer objetivo específico de este estudio.

**a) Percepción personal del proceso de adaptación**

El proceso inicial de adaptación, es decir, cuando los(as) niños(as) ingresan a la escuela e internado es percibido como un momento difícil para algunos(as) mientras que para otros(as) se torna más fácil. Siendo la adecuada integración al grupo de pares lo que ellos(as) identifican como facilitador u obstaculizador de este proceso.

*“...Cuando llegué aquí nadie se acercaba a mí eso me daba susto pero después tuve un amigo al tiro y me sentí mejor” (Entrevistado 7, 10 años)*

*“... aun no me acostumbro aquí, porque los niños me pegan, son pesados, me molestan y a mí no me gusta que me molesten” (Entrevistada 1, 10 años).*

Actualmente la mayoría de los(as) estudiantes pertenecientes al estudio reportan sentirse cómodos en el internado, se han acostumbrado y es no difícil para ellos(as) pernoctar en el establecimiento.

*“...un poco difícil, cuando iba en segundo como que los extrañaba pero ya me acostumbre a estar aquí ya” (Entrevistada 2, 10 años).*

#### **b) Los(as) amigos(as) y familiares en el internado: facilitadores del proceso de adaptación**

Los(as) estudiantes reconocen como factores facilitadores de la adaptación el tener amigos(as) o personas conocidas como familiares dentro de la escuela o internado, pues comparten y se ayudan mutuamente en tareas escolares o en conflictos con pares se defienden.

*“Que cuando yo llegué me hice amiga de las chiquillas... i porque aquí estaba mi hermana, mi prima, es que aquí estaban mis dos primas más mi hermana, mi hermano y yo. Y después yo me hice amiga de la XX y de XX... no me costó acostumbrarme aquí porque estaba con mi hermana” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“A mis amigas o a las niñas más grandes les pido ayuda para hacer las tareas... las niñas más grandes nos ayudan cuando no sabemos las tareas” (Entrevistada 4, 10 años).*

### c) Factores que dificultan el proceso de adaptación

Del mismo modo los(as) niños(as) identifican una serie de condiciones que dificultan el proceso de adaptación en el internado, entre las cuales se encuentra: sentimientos de tristeza ante lejanía física de figuras parentales, preocupación de que acontezca alguna situación grave en su hogar durante su permanencia en el establecimiento, así como también los conflictos originados entre pares (discusiones, peleas e incluso agresiones físicas), finalmente perciben la exigencia académica como un elemento que dificulta el proceso de adaptación.

*“A veces me siento lejos de mi familia y a veces siento que algo les puede pasar cuando yo estoy acá” (Entrevistada 2, 10 años).*

*“Que cuando estaba más chica la XX me retaba... por la ducha, es que ella decía: yo me voy ir primero a duchar y había que desvestirse y ella a veces todavía no se desvestía y yo me metía y ella después se enojaba y se ponía a pelear” (Entrevistada 3, 8 años).*

*“A mi nada las tareas, las tareas son difíciles, me costaron... las de matemáticas” (Entrevistado 6, 6 años).*

## **VI. CONCLUSIONES**

La presente investigación tuvo como propósito principal investigar la percepción del vínculo que tienen los niños y niñas que residen en el internado escolar de la comuna de Quirihue, con sus familias y la comunidad educativa. Para alcanzar este objetivo se realizaron entrevistas semi-estructuradas, arrojando datos que son contrastados con el marco teórico y empírico, para posteriormente generar un aporte teórico.

En el proceso de indagación respecto a las características del vínculo entre los(as) estudiantes que se encuentran internos con los miembros del núcleo familiar, se responde la pregunta: **¿Cómo se vinculan los(as) niños(as) afectivamente con sus familias, en la actualidad?**, con la cual se busca, en primer lugar, indagar las

características de las relaciones familiares, con énfasis en la percepción del afecto y del cuidado que brindan. Para esto se hizo necesario contextualizar esta información a través de la identificación de las características del lugar y de las familias.

Según Vivanco y Flores (2005) las familias rurales en Chile, viven un proceso de desintegración, pues los campesinos deben buscar nuevas formas de ganarse la vida debido a la baja productividad agrícola, además los(as) jóvenes tienen mayores expectativas de continuar estudios superiores, migrando entonces, a sectores urbanos para optar a mejores condiciones de vida, lo cual produce un quiebre en estas familias.

Desde esta caracterización de la familia rural, podemos notar que las familias rurales en las que se indagó en este estudio, no se encuentran en un proceso de desintegración o quiebre, pues la mayoría de los padres y madres tienen ocupaciones relacionadas al trabajo agrícola dentro de la zona rural. Así mismo, el hecho que la escuela e internado Santa Elena se encuentre en un sector rural, permite que las familias puedan proyectarse dentro de esa zona. Así mismo, los(as) participantes de esta investigación que residen en el campo, mostraron conformidad y preferencia por residir en un sector rural, sin referencias de que ellos(as) o sus familias, quieran o necesiten migrar a sectores urbanos. De igual modo, las familias que viven en Quirihue, sector que es percibido como urbano, deben recurrir a los servicios que entrega la escuela Santa Elena, pues las escuelas de zonas urbanas no les han brindado el apoyo suficiente ante las necesidades educativas de sus hijos(as).

Según Oyarzún y Miranda (2011) la mujer cumple el rol de cuidadora de los(as) hijos(as) y también una creciente inclusión al trabajo remunerado. En este sentido y de acuerdo a lo reportado por los(as) niños(as) podemos observar que la mayoría de las madres de los(as) participantes se dedica a las labores del hogar y el cuidado de los(as) hijos(as) y aunque algunas desean trabajar se ven limitadas tanto por la crianza de niños(as) pequeños(as) como por la falta de fuentes laborales ofrecidas en la zona. Esta limitación también se observa en las conductas machistas de los padres, pues estos no permiten que sus esposas desempeñen labores remuneradas fuera del hogar.

De acuerdo a la información existente, los internados escolares, al brindar posibilidad a los(as) hijos(as) de campesinos de acceder a la educación, permite también optar a condiciones de vida más favorables tanto para ellos(as) como a sus familias (Oyarzun y Miranda, 2011).

Si bien esta información no resulta extraña ni incoherente con los resultados de esta investigación, podemos afirmar además que para algunas familias el internado es más que una institución que permite la continuidad de estudios, sino que también, es un recurso de apoyo socioeconómico, pues les brinda alimentación, alojamiento, vestimenta, útiles escolares, entre otros. Incluso, según lo que reporta una de las entrevistadas, podemos inferir que para su familia, el internado escolar es una alternativa más conveniente a un hogar de menores.

Respecto al vínculo parento-filial, como ya mencionamos, para los(as) participantes de esta investigación este es caracterizado por la adecuada disponibilidad de los padres ante situaciones donde la integridad física de los(as) niños(as) está en riesgo. No obstante, sólo algunos padres y madres se muestran sensibles ante situaciones donde los(as) niños(as) requieran de apoyo emocional, dándoles atención, afecto y orientación. Esto se puede explicar por las características socioeconómicas y culturales de las familias, pues presentan un nivel socioeconómico bajo, siendo en este caso más relevante, para las familias, el cubrir las necesidades básicas de sus integrantes (Techera, Garibotto y Urreta, 2012). Ahora bien, son justamente los casos donde no se entrega apoyo emocional, los cuales podemos identificar como relaciones de apego inseguro, pues los(as) niños(as) se muestran indiferentes o ambivalentes ante la separación del núcleo familiar. Así mismo, son los(as) mismos(as) niños(as) quienes identifican la percepción de afecto, como lo más determinante al momento de escoger las figuras realmente significativas. En este sentido, se puede inferir que la percepción del afecto que le entreguen, es un determinante del tipo de apego o vínculo parento-filial.

En cuanto a la separación o distanciamiento parcial de la familia, estudios recientes revelan que, en este caso el vínculo parento-filial, no desaparece pero si adquiere nuevas características (Techera, Garibotto y Urreta, 2012). Según los resultados de esta investigación, podemos afirmar que efectivamente el vínculo no desaparece, y que las

nuevas características que adquiere tienen relación con una menor dependencia de las figuras de apego, pues los(as) niños(as) adquieren mayor autonomía, así como una relación afectiva, donde existe un constante sentimiento de “echar de menos” a los familiares, pero no existe un temor a que el vínculo se rompa. Además, podemos agregar que este distanciamiento producido por la estadía de los(as) niños(as) en el internado, no perjudica ni favorece el vínculo, ni tampoco modifica el tipo de vínculo parento-filial ya existente, al menos de acuerdo a la percepción que los(as) participantes presentan.

De igual forma, desde la teoría existente se toma la separación del núcleo familiar como el centro de los problemas que estos(as) niños(as) puedan presentar, sin tomar en cuenta otros problemas sociales, económicos y culturales (Techera, Garibotto y Urreta, 2012). Respecto a lo anterior, en este estudio se revela la existencia de distintas crisis no normativas por las cuales los(as) niños(as) han pasado o están atravesando, tales como fallecimientos inesperados de familiares o haber pasado por un hogar de menores, siendo los(as) entrevistados(as) que relataron este tipo de crisis justamente en quienes se infiere la presencia un apego inseguro. Por lo tanto, deducimos que son este tipo de problemas los que más interfieren la calidad del vínculo, en comparación con el distanciamiento familiar.

Del mismo modo, se busca dar respuesta a la pregunta: **¿Cómo se vinculan los(as) niños(as) con la comunidad educativa del internado?**, para lo cual se indaga en aspectos tales como, las características de la relación de los(as) sujetos de estudio con sus pares, con los(as) profesores(as) y con las inspectoras pertenecientes al internado.

Al ingresar al sistema escolar, los(as) niños(as) progresivamente aceptan la separación breve de sus cuidadores(as), creando lazos con pares. No obstante, las figuras de apego principales seguirán siendo sus padres, mientras que los(as) hermanos(as) u otros familiares serían figuras de apego secundarias (López y cols, 2012). Sin embargo, los(as) estudiantes pertenecientes al internado, perciben a sus pares como figuras vinculares significativas, formándose un vínculo cercano y de apoyo, pues estos brindan la contención que los(as) niños(as) no obtienen cuando están distanciados de su hogar. Los pares son percibidos como primordiales al momento de describir la experiencia de residir

en el internado, prevaleciendo juegos, instancias de recreación, conversaciones, resolución de conflictos, asistencia en deberes escolares, complicidad, apoyo y contención emocional. Esto no difiere mucho de lo que López y cols (2012) menciona acerca de las relaciones de amistad en la etapa escolar, refiriendo que la amistad se da en torno a las actividades lúdicas y deportivas, caracterizándose por la ayuda y cooperación mutua. No obstante, llama la atención que también se den características como la valoración de los amigos por sus características psicológicas, recurriendo a ellos(as) para resolver problemas de tipo emocional como la soledad y la tristeza lo cual, según el mismo autor, son propias de la etapa evolutiva de la adolescencia. Es por esto, que se puede afirmar que en el contexto de internación, los pares se transforman en figuras tan importantes como lo suelen ser en otras etapas como la adolescencia.

Si bien, tanto las figuras significativas como la autonomía van incrementando a medida que crecemos, debido a los progresos en el desarrollo (Bowlby, 1989), este proceso se ve adquirido tempranamente en los(as) niños(as) pertenecientes al internado, pues desde los 6 años se ven expuestos a tener que realizar diversas tareas sin el apoyo de sus padres, aprenden a viajar solos largas distancias, buscan estrategias para la resolución de problemas, adquieren hábitos y valores que en muchos casos no se han adquirido en el hogar. Al ser más autónomos, dependen menos de sus padres para resolver sus problemas, acudiendo mayormente a los(as) adultos(as), ya sea padres, profesores(as) o asistentes de la educación, cuando requieren ayuda y cuidados como es el caso de situaciones donde está en peligro su integridad física. Sin embargo aprenden a resolver sus conflictos y necesidades afectivas en conjunto con sus pares, recurriendo mayormente a estos cuando necesitan apoyo emocional.

Es así como las relaciones interpersonales entre los(as) estudiantes internos, se configuran como un factor protector de los acontecimientos estresantes que suelen ocurrir al estar alejados del núcleo familiar. Por lo tanto, el rol de los pares en el proceso de adaptación y la estadía en el internado sería el de suplir las necesidades de apoyo emocional, a través de cooperación mutua y los espacios de juegos.



El concepto “cuidador” fue desarrollado por Bowlby (1993) para referirse a los(as) adultos(as) que son responsables de los niños y que son figuras significativas, pues están en contacto con los(as) niños(as) diariamente. A su vez Howes (1999 en Amar y Berdugo, 2006), indica que el cuidador se caracteriza por ofrecer cuidado físico y emocional, está presente de forma constante en la infancia del(la) niño(a) buscando su bienestar. Sin embargo, existen estudios que indican que los cuidadores alternativos, generalmente están a cargo de un grupo de niños(as), por lo tanto, se producen interacciones distintas y la respuesta sensible que pueden entregar, se empobrece al tener al cuidado varios(as) niños(as) (Santelices y Pérez, 2010).

Según los resultados obtenidos en la investigación, se puede concluir que las cuidadoras, inspectoras en este caso, pasan a ser percibidas como figuras significativas para los(as) estudiantes, debido a que las relaciones establecidas con ellas son referidas como importantes, llegando a catalogarlas como “mamis”, estas figuras ofrecen cuidados y velan por el orden, resuelven conflictos y suelen evitar los castigos, brindando consejos y entregan afecto a los estudiantes, se encuentran atentas a las necesidades que presentan los educandos durante su estadía en el internado, contribuyendo así a la formación de apego seguro.

Por otra parte, los(as) estudiantes identifican a sus profesores(as), como figuras significativas, aunque en menor grado que en las relaciones establecidas con pares y las inspectoras. Los(as) perciben cercanos y confiables, pueden acceder a ellos(as) en el caso de necesitar ayuda tanto en deberes escolares o en acontecimientos personales, coincidiendo así con estudios anteriores los cuales señalan que: “Los docentes se convierten, para los estudiantes, en una figura estable y confiable, quien brindará sostén junto con dar satisfacción a sus necesidades (Mena, Bugueño y Valdés, 2008). Sin embargo, los(as) estudiantes perciben la cercanía de los(as) profesores(as) con ellos(as) a partir de la disciplina implementada, en función del buen o el mal comportamiento que tengan. De lo anterior, se puede inferir que, mientras los(as) estudiantes tengan un buen comportamiento, percibirán una buena relación con sus profesores(as), en cambio si mantienen un mal comportamiento no se percibirá la existencia de un vínculo significativo con los(as) docentes.

En definitiva, se concluye que el proceso de diversificación de nuevas figuras de apego en los(as) estudiantes internos se produce antes de lo evolutivamente esperado, pues tal como describe López y cols. (2012) este es un proceso propio de la adolescencia. Sin embargo, no se pesquisa que esto sea perjudicial para su normal desarrollo, sino más bien contribuye al desarrollo de su autonomía. Esto, debido a que son los(as) mismos(as) niños(as) quienes identifican a sus pares como un apoyo y las relaciones de amistad como lo más agradable su estancia en el internado.

Respecto al contexto donde surgen estas vinculaciones: la escuela e internado, destacamos que para los(as) participantes de este estudio, el internado es referido como un espacio similar al hogar familiar, lo cual se atribuye a los vínculos establecidos con la comunidad educativa, como también, al número reducido de estudiantes, lo cual permite una mejor cohesión.

Así mismo, el hecho de residir en el internado escolar es percibido como un paso normativo dentro de las etapas que deben vivir en relación al área académica, es decir, que la internación es un hecho que está naturalizado, pues los(as) niños(as) no suelen cuestionar su estadía en este lugar, atribuyendo el motivo de residir en el internado, a distintas razones, las cuales tienen como factor común ser decisión de sus padres y también por motivos de fuerza mayor, tales como expulsión de otros colegios o como una alternativa más favorable que residir en un hogar de menores. Ahora bien, teniendo en cuenta que son niños(as) en etapa escolar, se entiende que presentan un pensamiento más concreto, lo cual limita la capacidad de tener un pensamiento crítico. En este sentido, se infiere que el discurso de los(as) niños(as) está influenciado por las percepciones de sus familias, las cuales, posiblemente también han naturalizado el paso de sus hijos(as) por un internado escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que el internado es percibido como factor protector, debido a que es una instancia que permite a los(as) estudiantes que residen en sectores rurales alejados acceder a la educación formal, permite a los(as) estudiantes que poseen una condición socioeconómica deficiente tener los cuidados

básicos como alimentación y educación, permite a los(as) estudiantes pertenecientes a familias disfuncionales tener un lugar seguro durante 5 días de la semana (como el caso de una estudiante que debía estar en un hogar de menores). En relación a esto, podemos mencionar que actualmente el internado de la escuela Santa Elena, no solo es una institución que facilita la continuación de estudios, tal como lo explicita el MINEDUC (1996), sino que está funcionando como una institución de apoyo a otras instituciones y supliendo debilidades de estas. Tal es el caso como se menciona anteriormente de escuelas que expulsan a estudiantes por mal comportamiento, o el hecho de ser visto como una opción más favorable a un hogar de menores. En estos casos, ha sido esta institución la que ha acogido y suplido las necesidades de las familias y sus hijos(as).

Finalmente se indaga en la adaptación de los(as) estudiantes al sistema educativo con la variante de residir periódicamente en el internado, dando respuesta a la pregunta ***¿Cuáles son las condiciones personales y ambientales que han participado en el proceso de adaptación al internado escolar?***

El concepto de adaptación se refiere a la estabilidad emocional de la persona y a la posibilidad que tiene de lograr un ajuste a las demandas del entorno con el cual interactúa (Davidoff, 1979 en Aragón y Bosques, 2012). Según esta definición y de acuerdo a lo referido por los(as) niños(as) que participaron de esta investigación, se puede afirmar que efectivamente los(as) niños(as) pasan por un proceso de adaptación y ajuste, pero que además, actualmente, la mayoría de ellos(as) se encuentran adaptados a esta institución y sólo unos(as) pocos(as) no lo están. Ahora bien, según la teoría existente, el proceso de adaptación que ocurre al pasar de residir en el hogar a un internado escolar, dependerá del apoyo externo y de los recursos personales, el estilo de crianza y de la condición de género, encontrando como factor protector tener parientes o conocidos en el establecimiento (Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011). Al contrastar esta información con los resultados de esta investigación, se deduce que uno de los recursos personales que más influyen para lograr un buen ajuste, son las habilidades sociales y las estrategias de resolución de conflictos. Esto debido a que son los(as) propios(as) niños(as) quienes identifican que durante el proceso inicial de adaptación, fue gracias al hecho de tener amigos(as) que lograron sentirse agradados en su estadía. Si bien, de

igual forma se puede concluir que el tener familiares en el internado funciona como un factor un protector, esto sólo resulta ser efectivo en el proceso inicial de adaptación, ya que después depende más del grado de integración al grupo de pares. Además – actualmente- quienes refieren constantes conflictos con pares son los(as) que no se han adaptado, a diferencia de quienes perciben que la razón por la cual les gusta estar en el internado es el pasar tiempo con los amigos(as), siendo importante también, la capacidad de resolución de conflictos. En este sentido, el apoyo externo que reciben, tal y como lo hemos mencionado anteriormente, es entregado principalmente por los pares. Así mismo, las instancias de juego entre pares también aparecen como un favorecedor del proceso de adaptación. Por lo tanto, se deduce que el factor principal que puede favorecer o dificultar la adaptación, es el grado de integración al grupo de pares.

Entre los factores que dificultan la adaptación no existe un reporte único desde los(as) niños(as). La experiencia afectiva de distanciamiento familiar si bien dificulta la adaptación, no es un factor determinante para lograrla o no, pues un buen vínculo con pares es un recurso que permite amortiguar las experiencias afectivas de tristeza.

El sentimiento de extrañar a los familiares es percibido por los(as) niños(as) como mutuo, es decir, tanto los(as) niños(as) como sus familiares se extrañan mutuamente. Esto es experimentado por los(as) niños(as) como un sentimiento que prima durante el periodo inicial de adaptación, disminuyendo en intensidad en la medida que avanza el tiempo, aunque no desaparece sino que permanece durante su estadía en el internado sin interferir de forma significativa en las diferentes áreas de sus vidas. Por su parte, perciben que sus familiares los extrañan debido a razones como la colaboración que los(as) hijos(as) aportan en labores domésticas. Esto deja abierta la posibilidad de inferir que los padres no tienen un sentimiento de tristeza por extrañar a sus hijos(as) como persona, sino que realmente lo que les afecta es la falta de ayuda en las labores del hogar. Tal como se menciona anteriormente, es probable que esto se deba al nivel socioeconómico bajo que presentan las familias.

En resumen, esta investigación ha dado un marco de tipo exploratorio en relación a los procesos de vinculación afectiva y de adaptación en el contexto de la internación escolar,

en estudiantes del primer ciclo básico de la escuela/internado Santa Elena de Quirihue, como una forma de aportar nuevas perspectivas y posibilitar futuras investigaciones para la realización de estudios más acabados.

De la misma forma, se ha demostrado que existe un tipo particular de vinculación en el contexto de internación escolar. Respecto a esto, se señala a continuación el aporte teórico de esta investigación:

### El Vínculo Auxiliar

Este tipo de vínculo se refiere a las relaciones que se establecen entre los(as) niños(as) que están distanciados de sus figuras principales de apego.

De acuerdo a lo planteado por López y cols. (2012) son características propias de la etapa escolar que los(as) niños(as) se dirijan progresivamente a sus pares en busca de apoyo, siendo el juego la instancia por excelencia de formación de vínculo, como también los espacios de recreación y actividades lúdicas. Los pares son percibidos(as) como personas que brindan ayuda, generalmente del mismo sexo. Si bien estas características, propias de los(as) escolares y han sido mencionadas por los(as) sujetos que participaron en este estudio, se destaca por otra parte, que estos(as) ven a sus pares como figuras realmente significativas, ya que al encontrarse alejados(as) físicamente de sus familiares gran parte de la semana, son los amigos(as) quienes se encuentran presentes al momento de presentarse alguna dificultad, convirtiéndose así en un apoyo fundamental para el(as) escolar.

López y cols. (2012) plantea que es en la adolescencia donde el sujeto se vuelve más dependiente de su grupo de pares, buscando proximidad con ellos(as) ya que los(as) ven como puerto de refugio logrando una ampliación y diversificación de las figuras de apego. Es así como en este período, el grupo de iguales adquiere gran importancia, ya que es un apoyo ante la conquista de una progresiva autonomía de las relaciones familiares. Ahora bien, todas las características anteriormente mencionadas, son incorporadas por los(as) estudiantes en etapa escolar en contexto de internado, es decir, se desarrollan

antes de lo evolutivamente esperado, ya que al residir en el internado buscan suplir las necesidades que sus padres, como figuras principales de apego, no pueden brindarles debido al distanciamiento físico, es así como se refugian en sus pares, configurándose un vínculo significativo que vendría a suplir las carencias afectivas, es decir, un Vínculo Auxiliar. Así mismo, al igual que en la etapa de la adolescencia, los(as) niños(as) en etapa escolar definen las relaciones de apego por el afecto, la confianza y la sinceridad. Los pares son las personas ideales para compartir y ayudar a resolver los problemas como la soledad y la tristeza, percibiendo a sus amigos(as) como figuras significativas estables.

Por lo tanto, de acuerdo a los hallazgos y diferencias con la teoría ya existente que se han mencionado anteriormente, surge el supuesto de la existencia de un tipo particular de vinculación afectiva: el Vínculo Auxiliar.

La característica fundamental de este vínculo hace referencia a una relación de apoyo constante y permanente en el tiempo que los pares brindan, así como el apoyo y la contención emocional que, en ocasiones, los(as) niños(as) no reciben de sus familiares al encontrarse alejados parcialmente de sus figuras primarias de apego.

El Vínculo Auxiliar además de suplir las carencias afectivas que se configuran al estar en el internado, contribuye al proceso de adaptación propio del contexto escolar, pues los(as) estudiantes crean sentimientos positivos hacia el internado, tornándose más tolerable la lejanía de su grupo familiar y configurando un vínculo no tan solo con pares sino que también con profesores(as) y asistentes de la educación, quienes también pueden percibirse como figuras vinculares significativas, aunque tal como se pudo apreciar en esta investigación, los adultos son figuras a las que acuden en situaciones que tienen relación con la necesidad de cuidados y protección. Por lo tanto, teniendo a la base este Vínculo Auxiliar, los(as) niños(as) podrían lograr desplegar estrategias de adaptación que permitirán una estadía agradable en el internado a pesar de estar lejos de sus familias.

Por otra parte, el Vínculo Auxiliar además de contribuir al proceso de adaptación, favorece la adquisición de autonomía de los(as) niño(as), es decir, como se menciona anteriormente, los(as) estudiantes logran realizar tareas sin la ayuda de sus padres, tales como, deberes escolares, orden de sus pertenencias, viajar largas distancias solos(as) y la creación de estrategias para la resolución de problemas. En este sentido, durante el proceso inicial de adaptación, los pares figuran como modelos a quienes imitar siendo la base para la adquisición de las habilidades anteriormente mencionadas, en conjunto con las normas y reglas que fomentan las personas que componen la comunidad educativa.

Cabe destacar, que el Vínculo Auxiliar que otorgan los pares es un apoyo fundamental para el(la) niño(a) en contexto de internación y que funciona como un amortiguador de los sentimientos de tristeza que puedan existir debido al distanciamiento parcial de sus familiares. Ahora bien, es importante mencionar que este no reemplaza el vínculo paterno-filial, aunque exista un Vínculo Auxiliar entre pares. Tampoco se puede considerar que los(as) amigos(as) se transformen en figuras principales de apego, pero sí que sean figuras significativas.

Finalmente, cabe destacar que el vínculo auxiliar es un fenómeno surgido en escolares en contexto de internación, sin embargo, es posible que este surja en otros contextos en los cuales los(as) niños(as) se encuentren en contante comunión con pares y alejados de su figura primaria de apego.

Una vez de finalizada esta investigación, surgen varios aspectos tras el análisis de los datos obtenidos, los cuales son importantes de mencionar, pues contribuirían a mejorar la calidad de la permanencia de los(as) estudiantes en el recinto educacional. Por ende, se recomienda estudiar la posibilidad de integrar un(a) psicólogo(a) de planta en los recintos educacionales que tengan adyacente un internado escolar, pues estos apoyarían a los(as) estudiantes en las diversas problemáticas que surgen tanto en el recinto como en sus hogares, tomando en cuenta que algunos de los(as) niños(as) permanecen internos por conflictivas familiares, siendo necesario el acompañamiento psicológico de los(as) estudiantes durante el proceso inicial de adaptación. Del mismo modo, se recomienda prestar especial atención a las estrategias de disciplina que los(as) profesores(as)

imparten hacia los(as) estudiantes, ya que como se menciona anteriormente en la investigación, existe un profesor que utiliza métodos antiéticos para castigar a sus estudiantes, reportándose textualmente por parte de ellos (especialmente varones) ser víctimas de golpes “fuertes”, o haber visto que sus compañeros incluso han sido golpeados con objetos como escobillones. Cabe destacar, que frente a esta situación, las investigadoras informaron al director del establecimiento esta situación, con la finalidad de que puedan llevar a cabo medidas necesarias según sea su decisión.

Además, se recomienda al establecimiento educacional llevar a cabo acciones que refuercen el vínculo de los niños(as) con sus padres y madres, esto con el fin de que estos puedan percibirlos como cercanos(as) a pesar del distanciamiento producido en la semana, a través de acciones como, por ejemplo, propiciar un teléfono al cual puedan acceder periódicamente. Esto permitiría mantener una comunicación más fluida con sus familiares y contribuiría a disminuir la preocupación que los(as) niños(as) reportaron que sentían.

Las conclusiones obtenidas tras la investigación nos brindan información empírica y teórica sobre la cual podemos proyectar una serie de aspectos, los cuales favorecerían las futuras investigaciones relacionadas con el vínculo de los estudiantes pertenecientes a internados escolares con sus figuras significativas.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el hecho de que el contexto y población estudiados presentan características muy particulares, al ser una población reducida, de una determinada etapa etaria y de un sector rural específico. Sin bien, esto también se puede describir como una fortaleza, pues se enriquece la realidad social local, es necesario recalcar que los resultados y conclusiones solo pueden ser entendidos desde el contexto propio de los(as) sujetos de este estudio.

En esta investigación, los familiares, profesores(as) y asistentes de la educación, no fueron incluidos por temas de viabilidad, sin embargo, a modo de proyección, se torna relevante incluir la percepción de los padres acerca del vínculo que configuran con sus hijos al estar estos internos, así como también conocer sus motivos y razones por las



cuales optan internar a sus hijos(as), pues la percepción entregada por los(as) niños(as) se encuentra teñida por el discurso de sus padres. Del mismo modo, se plantea la posibilidad de pesquisar la percepción de los(as) profesores(as) e inspectoras acerca del vínculo que establecen con los(as) estudiantes. En este sentido, también se considera necesario incluir a estudiantes de segundo ciclo escolar, quienes podrían aportar una mirada más crítica de su experiencia, ya que cuentan con mayores recursos cognitivos.

Además, favorecería las futuras investigaciones la utilización de otros tipos de métodos y técnicas de recolección de datos, ya sea métodos etnográficos o biográficos, los cuales podrían contribuir a la realidad poco conocida de la internación escolar. Así mismo, para pesquisar información se hace necesaria la utilización de más de una técnica o instrumento, no tan solo entrevistas semi-estructuradas, como es en el caso de este estudio, pues la información obtenida a través de estas se hace escasa. Por lo tanto, también sería interesante aplicar técnicas como grupos focales, observación no participante u observación participante, además de incluir técnicas didácticas y lúdicas.

Referente a los dibujos realizados por los(as) niños(as), los cuales para efectos de esta investigación se utilizaron como catalizadores de respuesta, sería interesante y ayudaría a comprender las respuestas de los(as) niños(as) el análisis fenomenológico de estos.

Ahora bien, debido a que la investigación arrojó como aspecto relevante las relaciones entre pares, sería importante que futuras investigaciones abordaran con más profundidad este tema, así como el proceso de socialización e inclusión afectiva que se da entre ellos(as), incluyendo estos temas como objetivos fundamentales.

## VII. REFERENCIAS

Achenbach, T. & Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. Burlington, University Vermont Department of Psychiatry.

Ainsworth, M. (1989). *Attachment beyond infancy*. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Amar, J. y Berdugo, M. (2006). *Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar*. *Psicología desde el Caribe* (18), 1-22.

Aragón, L. y Bosques, E. (2012). *Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2) 263-282.

Araya, V. Alfaro, M. Andonegui, M. (2007). *Construccionismo: Orígenes y Perspectivas*. *Laurus*, 13 (24) 76-92.

Ardévol, E. Bertrán, M. Callén, B. y Pérez, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. *Athenea Digital*, 3, 72-92.

Ares, P. (2002). *Psicología de la Familia. Una Aproximación a su Estudio*. La Habana: Félix Varela.

Arriagada, I. (2004). *Transformaciones sociales y demográficas de las familias latinoamericanas*. En *Papeles de Población*, 40, 71-95.

Aznar, P. (1992) *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant lo blanch.

Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1993). *La separación. El apego y la pérdida, Vol 2*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida. Vol 2. La separación*. Barcelona: Paidós.

Bravo, A. y del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. Colección documentos técnicos*. CATABRIA. Extraído el 10 junio de 2014 desde: [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa\\_Acogimiento%20Residencial.pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf)

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

Cáceres, P. (2003) *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.

Castro, A. (2012). *Familias rurales y sus procesos de transformación: Estudio de caso en un escenario de ruralidad en tensión*. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203.

Carrillo, S., Díaz, S., Maldonado C., Saldarriaga, L., Vega, L. y Díaz, S. (2004). *Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 409-430.

Castillo, E y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. *Colombia Médica*, 34(3), 163-167.

Colegio de psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional*. Santiago, Chile.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Crittenden, P. (1995). *Attachment and psychopathology*. En S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical and Social Significance*. New York: The Analytic Press.

Di Bartolo, I. (2012). *Historias lúdicas de apego: ventanas a la mente en la niñez*. *Revista de Psicología*, 8(15), 26-46.

Díaz, C. (2009). *La escuela: comunidad de valores. Un estudio de caso en Lima metropolitana*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(2), 30-48.

Díaz, R. y Vargas, A. (2003). *Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria*. *Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad*, 71-88.

Elsner, P., Montero, M., Reyes, C. y Zegers, B. (2006). *La familia: una aventura*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Estrada, A. y Diazgranados, S. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica de Kenneth Gergen*. (comp). Ediciones Unidades. Bogotá.

FAO-UNESCO-DGCAS/ITALIA-CIDE-REDUC. (2004). *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Extraído el 1 de mayo de 2014 desde <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s.pdf>

Fawas, J. y Soto, P. (2012). *Mujer, trabajo y familia. Tensiones, rupturas y continuidad en sectores rurales de Chile central*. *La Ventana*, (35), 218-254.

Feixas, G. y Villegas, M. (2004). *Constructivismo y Psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Fernández, M. y Pinto, A. (1989). *La adaptación Escolar. Bases explicativas, problemas e intervención en el aula*. Tabanque, 31-44.

França-Tarragó, O. (2008). *Ética para Psicólogos: introducción a la psicoética*. Bilbao: Decleé de Bouwer.

Fresno, A., Spencer, R., Leiva, M. y Gallardo, I. (2011). *Ingreso familiar y variables psicológicas asociadas a la pobreza como predictores de la calidad de la representación del apego en niños preescolares en Chile*. Salud & Sociedad, 2(2), pp. 176-192.

Fuentemayor, G. y Villasmil, Y (2008). *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual*. Revista de artes y humanidades UNICA, 9 (22), 187-202.

Galán, A. (2010). *El apego: Más allá de un concepto inspirador*. Asociación española de neuropsiquiatría, 30(108), 581-595.

García, S. (2002). *La validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica*. Revista de pedagogía, 23(67), 297-318.

Garrido, L. (2006). *Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud*. Revista Latinoamericana de Psicología, 38(3), 493-507.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

González, I. (2000). *Las crisis familiares*. Revista Cubana de Medicina Integral, 16(13), 280-86.

González, J. (2007). *La familia como sistema*. Papeña de medicina familiar, 4(6), 111-114.

González M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Iberoamericana de Educación, 29, 85-103

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hili.

INE (2004). *Chile: Estimaciones y Proyecciones de población por sexo y edad. País urbano-rural*. Extraído el 21 de julio de 2014 desde: [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/demografia\\_y\\_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP\\_UR.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_UR.pdf)

INE (2008). *Población y sociedad, aspectos demográficos*. Extraído el 21 de julio de 2014 desde: [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/demografia\\_y\\_vitales/demografia/pdf/poblacion\\_sociedad\\_enero09.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/demografia/pdf/poblacion_sociedad_enero09.pdf)

Jimenez, M. Ramirez, M. y Pizarro, M. (2008). *Ciclo vital de la familia y género. Transformaciones en la estructura familiar en Chile, CASEN 1990 A 2006*. Ministerios de Planificación.

Londoño, C. (2008). *Avatares del constructivismo de Kant a Piaget*. Historia de la educación latinoamericana, 10, 73-96.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., y Ortiz, M. (2012). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.

Maldonado, C. & Carrillo, S. (2002, marzo). *El vínculo de apego entre hermanos. Un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo*. Suma Psicológica, 9(1), 107-132.

Mejías, J. (2004). *Sobre la investigación cualitativa*. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*. Lima, 8(13), 277-299.

Mena, I. Bugueño, X. y Valdés, A. (2008). *Vinculo Pedagógico Positivo: principios para su desarrollo*. Valores UC.

Méndez, L. y González, L. (2002). *Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales*. *Revista de Psicología*, 11(2), 75-92.

Ministerio de Educación de Chile (1996). *Decreto Supremo de Educación N° 1.316*. Extraída el 22 de noviembre de 2013 desde: <http://www.diarioficial.cl/GobiernoTransparente/mineduc/NG/DCTO/2009/03/41956.html>.

Ministerio de educación (2007). *Legislación chilena*. Extraída el 22 de julio del 2014 desde: [http://www.comunidadescolar.cl/marco\\_legal/Normativas/Ley%2020162%20Obligatoriedad%20Educ%20Parvularia.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%2020162%20Obligatoriedad%20Educ%20Parvularia.pdf)

Ministerio de Educación de Chile (2011). *Decreto Supremo de Educación N° 560*. Extraída el 22 de julio del 2014 desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025739>

Minuchin. S. (1986). *Familia y Terapia Familiar*. México: Gedisa.

Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa una aproximación desde el paradigma naturalista*. Universidad católica de Temuco.

Moreno, C. (2007). *Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades*. *Revista digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural*, (8).

Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Extraída el 14 de noviembre de 2013 desde: [http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf)

- Niemeyer, R.y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Noreña. A., Alcalaz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Colombia, 12 (3).
- Olhaberry, M. y Santelices, M. (2013). *Presencia del padre y calidad de la interacción madre-hijo: un estudio comparativo en familias chilenas nucleares y monoparentales*. Universitas Psychologica, 12(3), 833-843.
- Oliva, A. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, 4(1), 65-81.
- Organización Mundial de la Salud (1976). *Índice estadístico de la salud de la familia*. Ginebra. Extraído el 9 de mayo de 2013 desde [http://whqlibdoc.who.int/trs/who\\_trs\\_587\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_587_spa.pdf)
- Oyarzun, E. y Miranda, B. (2011). *La economía rural en Chile: entre la pobreza y el desarrollo*. Estudio de Economía Aplicada, 29(1) 31-55.
- Pastor, S. (2011). *La ética en la investigación cualitativa en salud*. Archivo de la Memoria. Extraída el 29 de octubre de 2013 desde <http://www.index-f.com/memoria/8/8400.php>
- Peña, J. (2009). *Las residencias escolares de Andalucía, un servicio complementario educativo*. Enfoques educativos, (42), 69-78.
- Piaget, J. (1986). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Extraída el 18 de noviembre de 2013 desde <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>



Repetur, K. y Quezada, A. (2005). *Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas*. Universitaria, 6(11).

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada. Aljibe

Román, M. (2011). *Metodologías para la evaluación del apego infantil: de la observación de conductas a la exploración de las representaciones mentales*. Acción psicológica, 8 (2), 27-38.

Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit, 13, 77-78.

Santelices, M. y Pérez, F. (2010). *Evolución del vínculo que establece el niño con el personal educativo en salas cuna chilenas*. Universitas Psychologica, 12(3), 821-832.

Sánchez, P. (2011). *La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 453-465.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región del Bío-Bío. (2010). *Coordinación de internados de la región del Bío-Bío*.

Silva-Peña, I., Moya, M. y Salgado, I. (2011). *Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de La Araucanía*, Chile. Extraído el 6 de agosto de 2013 desde [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/359/WD%20internados.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/359/WD%20internados.pdf)

Techera, J., Garibotto, G. y Urreta, A. (2012). *Los "hijos de los presos": vínculo afectivo entre padres privados de libertad y sus hijos/as: Avances de un estudio exploratorio*. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 57-74.

Toro, L. y Berger, C. (2012). *Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes*. *Diálogos educativos*, 12 (23), 16-37.

Tünnermann, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. *Universidades*, 59 (48) 21-32.

UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*. París. Extraído el 6 de agosto de 2014 desde <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/65/71.pdf>

UNICEF. (2002). *Los niños que participan en la investigación, monitoreo y evaluación-Ética y sus responsabilidades como gestor*. Notas de Evaluación Técnica No. 1 Oficina de Evaluación del UNICEF. Extraído el 20 de agosto de 2014 desde <http://207.58.191.15:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/339/La%20participaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20en%20la%20Investigaci%C3%B3n%20y%20en%20el%20Monitoreo%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20la%20%C3%89tica%20y%20sus%20responsabilidades%20como%20gestor%20UNICEF.pdf?sequence=1>

Vargas, L (1994). *Sobre el concepto de percepción*. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Vázquez, M., Ferreira, M., Mogollón, A., Fernández de Sanmamed, M., Delgado, M. y Vargas, I. (2005). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vega, N. (2009). *La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización*. Memoria historia del pasado reciente. Extraído el 10 de agosto de 2014 desde [http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual\\_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf)

Vera, D. Osses, S. y Scheiefelbein, E. (2012). *Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos, 38(1), 297-310.

Venegas, B., Beltrán, M., Cifuentes, V., Duarte, Y., Montoya, J., Rivera, J. y Lafaurie, M. (2009). *Vivencias psicosociales reveladas por niños que reciben tratamiento con quimioterapia por cáncer*. Avances en enfermería, 2 (2), 102-112.

Villa, R. (2006). *Bajo rendimiento escolar en adolescentes institucionalizadas*. Tesis. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). *Relación Familia y Escuela: un estudio comparativo en la ruralidad*. Dirección General de Investigación, (28), 123-141.

Vivanco, M. y Flores, R. (2005). *Entre la naturaleza y el mercado, el caso de una organización familiar campesina*. Revista de Sociología, (19), 171-182.

Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA. pp. 97-170. Extraído 18 julio de 2014 desde [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_chile.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_chile.pdf)

## VIII. ANEXOS

### VIII.1 ANEXO 1

#### Consentimiento Informado

Yo \_\_\_\_\_, responsable directo del (la), Niño(a) \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años de edad, otorgo de manera voluntaria mi permiso para que se le incluya como participante del estudio en el Proyecto de investigación: "PERCEPCIÓN DEL VÍNCULO EN NIÑOS Y NIÑAS DE UN INTERNADO ESCOLAR RURAL". Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicha investigación y sobre los riesgos y beneficios directos e indirectos de su colaboración en el estudio, y he entendido que:

- Se informará sobre la finalidad, los riesgos y los beneficios de la investigación, a los(as) niños(as) que participen, asegurándonos de su comprensión, de modo que ellos(as) puedan decidir libremente si participar en la investigación o negarse a esta, por medio de una charla explicativa y posterior asentimiento informado.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para ambos en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarlo(a) del proyecto si lo considero conveniente, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva.
- No haremos ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por la colaboración en la investigación.
- En caso de necesitar algún tipo de acompañamiento psicológico, debido a la entrega de información personal, ésta será proporcionada por el investigador.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos.

Puedo solicitar, en el transcurso del estudio, información actualizada sobre el mismo a las investigadoras responsables, comunicándome con las investigadoras al teléfono XXXX.

Lugar y fecha \_\_\_\_\_

Nombre y firma del responsable \_\_\_\_\_

Parentesco o relación con el participante \_\_\_\_\_

Nombre y firma de las personas que proporcionaron la información para fines de consentimiento

NOMBRE: Sara Moyano Matamala

NOMBRE: Milena Retamal Retamal

FIRMA: \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

## VIII.2 ANEXO 2

### Asentimiento Informado

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender sobre los vínculos afectivos o lazos sentimentales que unen a las personas. Te pedimos que nos ayudes porque no sabemos mucho acerca de los niños y niñas de tu edad, que viven lejos de la familia y que se quedan en un internado escolar.

Si aceptas estar en nuestro estudio, te pediremos que realices unos dibujos y también haremos preguntas sobre ti. Queremos saber cómo son los lazos afectivos con tu familia y las personas de tu escuela. Por ejemplo, te preguntaremos cómo es tu familia o cómo es un día normal en el internado.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Además, si decides que no quieres terminar el estudio, puedes parar cuando quieras. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar en el estudio. Recuerda, que estas preguntas tratan sobre lo que tú crees o sientes. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

---

Firma y Nombre del Participante del Estudio  
(niño o niña)

---

Firma de la Investigadora  
Milena Retamal R.

---

Firma de la Investigadora  
Sara Moyano M.

Fecha:

### VIII.3 ANEXO 3

#### Carta de Revocación

Yo \_\_\_\_\_, responsable directo del (la) Niño(a) \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ años de edad, he decidido excluirlo (a) del Proyecto de investigación: “PERCEPCIÓN DEL VÍNCULO EN NIÑOS Y NIÑAS DE UN INTERNADO ESCOLAR RURAL”, por las siguientes razones: (opcional, puede dejarse en blanco si así lo desea)

---

---

---

Lugar fecha \_\_\_\_\_

Nombre y firma del responsable \_\_\_\_\_

Parentesco o relación con el participante \_\_\_\_\_

Nombre y firma de las investigadoras que reciben la revocación del consentimiento

NOMBRE: Sara Moyano Matamala

NOMBRE: Milena Retamal Retamal

Firma: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## VIII.4 ANEXO 4

### Pautas de Entrevistas

Objetivo Específico 1: Indagar sobre el vínculo afectivo que existe entre los niños y sus familias, en la actualidad.

Concepto clave: vínculo afectivo con las familias.

Sub-conceptos:

- Figuras principales de apego
- Familia rural.
- Sensibilidad de los cuidadores.
- Separación del núcleo familiar.

Dibujo: "Dibuja a tu familia"

Preguntas:

- 1) ¿Quiénes son los integrantes de tu familia?
- 2) ¿Cómo es el entorno dónde vives?
- 3) Si te caes o te enfermas ¿Cómo reaccionaría... (mamá, papá, abuela, hermano, etc.) ?
- 4) De tu familia ¿A quién acudes cuando estas triste? y ¿Qué hace esa persona?
- 5) ¿Cómo te sientes cuando estas lejos de tu hogar?
- 6) ¿Cómo crees que se siente tu (persona a la que acude en las preguntas anteriores) cuando estas en el internado?
- 7) ¿Qué sientes cuando estas en compañía de tus padres? y ¿Qué sientes cuando estas lejos de ellos?
- 8) ¿Cuándo realizas unas travesuras o algo indebido, que hace tu mamá/papá/hermanos/tíos(as)?
- 9) Elige un integrante de tu familia y descríbelo.
- 10) ¿Qué te agrada de vivir en el campo o ciudad?
- 11) ¿Qué es lo que te desagrada de vivir en el campo o ciudad?
- 12) Descríbeme un fin de semana en tu casa, desde que te levantas hasta que te acuestas.

Objetivo Específico 2: Caracterizar la vinculación que tienen los niños(as) con la comunidad educativa.

Concepto Clave: Vínculo con la comunidad educativa.

Subconceptos:

- Apegos Múltiples
- Figuras de apego secundarias.
- Proceso de socialización.

Dibujo: "Dibuja un día normal en el internado".

Preguntas:

- 1) Cuéntame ¿Cómo es tu escuela?, ¿Qué es lo que más te gusta? y ¿lo que te gusta menos?
- 2) Cuéntame que haces en el internado diariamente, desde que se levantan hasta que se acuestan.
- 3) ¿Cómo te sientes cuando estas en el internado? ¿Qué es lo que hace que te sientas así?
- 4) Imagina una situación en la que necesitas ayuda: (y una más grave).
  - ¿A quién acudirías en la escuela o en el internado? ¿Por qué?
  - ¿Qué crees que haría esta persona?
  - ¿Cómo te sentirías después de esto?
- 5) ¿Cómo se llevan los niños (as) en el internado? Dame un ejemplo.
- 6) ¿Hay alguien que sea cercano a ti? ¿Quién? ¿Por qué?
- 7) ¿Cómo te llevas con las tías del internado? ¿Por qué?
- 8) ¿Cómo te llevas con los profesores de la escuela? ¿Por qué?
- 9) ¿Cuándo debes hacer trabajos o tareas, a quien acudes y por qué?



Objetivo Específico 3: Identificar las condiciones personales y ambientales que han participado en el proceso de adaptación al internado escolar.

Concepto clave: Proceso de Adaptación al internado escolar.

Subconceptos:

- Estabilidad emocional
- Factores intervinientes (crianza, personalidad, género, condiciones familiares y de vida, etc.
- Conducta

Dibujo: “Dibuja tu primer mes en el internado”.

Preguntas:

- 1) ¿Por qué te quedas en el internado durante la semana?
- 2) ¿Cómo recuerdas tu primer mes en el internado?
- 3) ¿Qué ha sido lo más difícil de acostumbrarse a estar en el internado? ¿y lo más fácil?
- 4) ¿Cómo es para los demás niños (as) quedarse en el internado? ¿Cómo es para ti?
- 5) ¿Cuál es la experiencia más desagradable que has vivido estando en el internado? Y ¿Cuál es la más agradable?
- 6) Algunas veces los niños se meten en problemas o hacen travesuras ¿Qué cosas haces tú? ¿Qué hacen las inspectoras y los profesores (as) cuando esto sucede?
- 7) ¿Qué es lo que más te gusta del internado? y ¿Qué es lo que te gusta menos? ¿Por qué?
- 8) ¿Dónde prefieres estar, en tu casa o en el internado? ¿Por qué?

## VIII.5 ANEXO 5

### Caracterización de los(as) Entrevistados(as)

Entrevistada 1: Estudiante de cuarto año básico, 10 años de edad, interna hace 2 años, perteneciente a la ciudad de Quirihue.

Entrevistada 2: Estudiante de quinto año básico, 10 años de edad, interna hace 5 años, perteneciente al sector de Pachahua (sector rural de la comuna de Quirihue).

Entrevistada 3: Estudiante de tercer año básico, 8 años de edad, interna hace 3 años, perteneciente al sector de Pachahua.

Entrevistada 4: Estudiante de cuarto año básico, 10 años de edad, interna hace 4 años, perteneciente al sector de Rentocura (sector perteneciente a la comuna de Quirihue).

Entrevistado 5: Estudiante de quinto año, 10 años de edad, interno hace 5 años, perteneciente a la comuna de Trehuaco.

Entrevistado 6: Estudiante de primer año básico, 6 años de edad, interno hace 1 año, perteneciente al sector de Rentocura.

Entrevistado 7: Estudiante de quinto año, 10 años de edad, interno hace 3 años, perteneciente a la comuna de Quirihue.

## VIII.6 ANEXO 6

### Malla Conceptual para el Análisis de Datos

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descripción.</b>
Característica de la familia.	Residir en el campo v/s residir en la ciudad.	Características y percepciones del lugar y la familia.	Descripción de las familias y del lugar de residencia de los(as) participantes del estudio. Nivel de satisfacción con su entorno.
		El fin de semana como espacio de distención y cooperación familiar.	Característica de las labores hogareñas de los (as) niños (as), descripción de sus rutinas e interacción con familiares.
Vínculo familiar.	Vínculo Familiar: El afecto como criterio para definir el vínculo significativo.	Percepciones de sensibilidad de los padres.	Percepción de cuidado de los padres ante diversas dificultades de sus hijos(as) y sentimientos asociados.

		Echar de menos: particularidades del distanciamiento parcial de los familiares en relación al vínculo parento-filial.	Identificación de los sentimientos que afloran en los(as) niños(as) al estar parcialmente alejados de sus familiares.
		Vínculo Fraternal: la etapa etaria como factor que interviene en la relaciones.	Percepción de la relación entre los(as) participantes de la investigación y sus hermanos(as), quienes se encuentran en diferentes etapas del desarrollo.
Percepciones de Internación.	El internado “un lugar seguro”: Percepción de los(as) estudiantes acerca del internado	Motivos de residir en el internado.	Identificación de los diversos motivos por los cuales los(as) estudiantes atribuyen el deber residir en el internado escolar.
Vínculo con la comunidad educativa.	Percepción del vínculo con la comunidad	Vínculo con Pares: el principal recurso afectivo dentro del	Caracterización de las relaciones entre

	educativa.	internado.	pares internos.
		Vínculo con profesores(as): el comportamiento y disciplina como factores que influyen en la percepción del vínculo.	Percepción de las relaciones entre profesores(as) y estudiantes, identificación de profesores(as) como figuras cercanas.
		Vínculo con las inspectoras: percibidas como cuidadoras.	Relación entre estudiantes internos e inspectoras del establecimiento, figuras cercanas y auxiliares.
Experiencias afectivas.	"Prefiero estar con mi familia": Experiencias afectivas de internación.	Experiencias afectivas de los(as) niños(as).	Identificación de los sentimientos que los(as) estudiantes poseen al estar lejos de sus hogares.
		Hijos(as) fuera del hogar: Percepción de tristeza en familiares.	Percepción que los(as) estudiantes poseen acerca de los sentimientos experimentados

			por sus familiares al encontrarse alejados parcialmente de sus hogares.
		Compañeros(as) fuera del hogar: Percepción de bienestar e incomodidad en los pares.	Percepción de la experiencia de residir en el internado, desde una mirada externa, cómo los(as) estudiantes ven a sus pares en el contexto de residir en el internado.
Proceso de adaptación en el internado.	Percepción del proceso de adaptación: importancia de la integración al grupo de pares.	Percepción personal del proceso de adaptación.	Características personales que contribuyen o dificultan el proceso de adaptación al internado.
		Los(as) amigos(as) y familiares en el internado: facilitadores del proceso	Característica de las relaciones parentales de los(as) niños(as) que influyen en el proceso de adaptación.

		de adaptación.	
		Factores que dificultan el proceso de adaptación.	Relaciones interpersonales conflictivas entre pares como principal factor interviniente en la adaptación al internado.

## VIII. 7 ANEXO 7

### Pasos de acercamiento a la comunidad educativa

En primer lugar se planificó una entrevista con el director de la escuela Santa Elena, en la cual se expuso la investigación y se solicitó la autorización para aplicar entrevistas a los(as) estudiantes de primer ciclo escolar que pertenecieran al internado escolar. Obtenida la autorización del director se prosiguió a planificar una reunión con los(as) apoderados(as) y posteriormente con los(as) estudiantes.

En la reunión realizada con los(as) apoderados(as) de los(as) sujetos de estudio se dio a conocer la investigación y los objetivos de esta, haciendo hincapié en los aspectos éticos y en la libertad de optar si sus hijos(as) participaban o no en el proceso, luego de esto se solicitó la firma de un consentimiento informado.

Posterior a la firma de las autorizaciones de los(as) apoderados(as), se realizó una reunión con los(as) estudiantes que formaron parte de la investigación, en la cual se dio a conocer la investigación y se trabajó en la formación de vínculo a través de dinámicas de presentación y rompe hielo, finalmente se solicitó la firma de los asentimientos informado de los(as) estudiantes.

Luego de tener el asentimiento de los(as) participantes del estudio se procede a la aplicación de las entrevistas, las cuales se dividieron en tres periodos, cada periodo abordó un objetivo específico de la investigación. Terminadas las entrevistas se realizó una reunión con el director en la cual se informa sobre las posteriores devoluciones luego de finalizado el análisis de los resultados.

Además, se realizará una revisión de la información y de las interpretaciones con las personas participantes antes de la publicación final de la investigación, a fin de que, toda información sea real reflejo de este.

Finalmente, se retornará a la institución para informar sobre los resultados de la investigación a los(as) estudiantes, los(as) profesores(as) y los(as) apoderados(as) Establecidas estas reuniones se prosigue a efectuar las recomendaciones.