

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



EXPERIENCIAS DE FRUSTRACIÓN EN NIÑOS DE 6 A 8 AÑOS DE UN CENTRO DE ACOGIDA RESIDENCIAL DE LIMA

Tesis para optar por el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez

Código 20160374

Asesora:

María del Carmen Espinoza Reyes

Lima - Perú
Octubre del 2023





**EXPERIENCES OF FRUSTRATION IN
CHILDREN AGED 6 TO 8 YEARS OLD IN A
RESIDENTIAL CARE CENTER**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	viii
ABSTRACT	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema.....	1
1.2 Justificación y relevancia.....	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	6
2.1 La experiencia de frustración.....	9
2.1.1 ¿Cómo responden los niños ante la frustración?.....	11
2.1.2 Teoría de la frustración de Abram Amsel.....	12
2.1.3 Manejo de la ira en niños.....	19
2.2 El rol de los cuidadores en el desarrollo de los niños.....	19
2.3 Desarrollo en la segunda y tercera infancia.....	22
2.4 Viviendo la niñez en una institución.....	26
2.4.1 Emocionalidad de los niños residentes.....	31
2.4.2 La importancia de la educación emocional en niños residentes de los CAR.....	33
CAPÍTULO III: OBJETIVOS	37
CAPÍTULO IV: MÉTODO	38
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	40
4.2 Participantes.....	41
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	44
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	47
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	46
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	76
ANEXOS	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Datos de los entrevistados	35
Tabla 5.1 Categorías analíticas de los resultados	41
Tabla 5.1 Respuestas de la lista de cotejo	41



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 Red analítica de resultados.....72



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de datos personales.....	95
Anexo 2: Guía de entrevista.....	96
Anexo 3: Hoja de respuestas.....	113
Anexo 4: Lista de cotejo de comportamientos de frustración.....	115
Anexo 5: Documento de validación por expertos.....	116
Anexo 6: Consentimiento informado institucional.....	137
Anexo 7: Solicitud de uso de la guía de entrevista.....	139
Anexo 8: Consentimiento informado para el cuidador.....	140
Anexo 9: Asentimiento informado para el menor.....	141
Anexo 10: Libro de códigos.....	142
Anexo 11: Matriz de análisis.....	143



RESUMEN

En Perú se registran más de 16 000 niños, niñas y adolescentes que son trasladados a Centros de Acogida Residencial (CAR) como medida de protección ante la violencia familiar y abandono en el que viven. Al ser un alto número de residentes, es difícil que cuenten con una atención individualizada por parte de sus cuidadores y que las atenciones que se les brinda cubran todas sus necesidades. En ese contexto, puede observarse que la insuficiente atención conlleva a la frustración; un estado de tensión generado por la ausencia del resultado esperado y que se traduce en comportamientos tales como llantos constantes, puntapiés, abandono del lugar o insistente búsqueda de cuidado y atención. Sobre la frustración, existen investigaciones de corte cuantitativo que han abordado el constructo; sin embargo, hay escasa exploración sobre las experiencias de frustración de los niños con el uso de métodos cualitativos. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo comprender las experiencias de frustración de niños de 6 a 8 años de un CAR de Lima. Se realizó un estudio con diseño fenomenológico-narrativo, para lo cual se entrevistó a 13 niños entre 6 y 8 años de edad en quienes se evidencian comportamientos de frustración. A partir de 17 estímulos visuales, se registraron sus narrativas las cuales fueron complementadas con una lista de cotejo de conductas relacionadas y que fue llenada por sus cuidadores. Se realizó un análisis de contenido cualitativo para identificar la información, clasificarla y codificarla. Tras ello, se obtuvo como resultados que la frustración de los niños puede verse traducida como el marco de referencia relacional de sus experiencias pasadas caracterizadas por las secuelas de abandono y violencia. Además, pudo identificarse que expresan su deseo de formar vínculos reparadores con sus compañeros residentes buscando su compañía afectiva y desarrollando empatía por lo que puedan estar vivenciando.

Palabras clave: Abandono de menores, albergue juvenil, niño, desarrollo afectivo, comportamiento, psicología, aprendizaje socioemocional, relaciones interpersonales y cuidado del niño.

ABSTRACT

In Peru there are more than 16,000 children and adolescents who are transferred to Residential Care Centers (CAR) as a measure of protection against family violence and abandonment in which they live. Given the high number of residents, it is difficult for them to receive individualized attention from their caregivers and for all their needs to be met. It can be observed that this lack leads to frustration; a state of tension generated by the absence of the expected result and that translates into constant crying, kicking, insistent withdrawal from the place or search for support. On frustration, there is quantitative research that has addressed the construct; however, there is little exploration of children's experiences of frustration using qualitative methods. Therefore, the present research aims to understand the frustration experiences of children from 6 to 8 years old from a CAR in Lima. A qualitative study was carried out with a phenomenological-narrative approach, in order to know their experiences, so 13 children from 6 to 8 years old were interviewed, in whom frustration behaviors are evidenced. Based on 17 visual stimuli, their responses were recorded and complemented with a checklist of related behaviors, which was filled out by their caregivers. A qualitative content analysis was carried out to identify, classify and code the information. The results showed that the children's frustration can be translated as the relational frame of reference of their past experiences characterized by the aftermath of abandonment and violence. In addition, it could be identified that they express their desire to form restorative bonds with their fellow residents by seeking their affectionate company and developing empathy for what they may be experiencing.

Key words: Child abandonment, juvenile shelter, child, emotional development, behavior, psychology, social-emotional learning, interpersonal relationships and child care.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

A lo largo del tiempo se ha observado que existe una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes (NNA) que vivían sin cuidados parentales, trabajando en las calles o solicitando alimentos sin supervisión parental. Ante ello, eran dirigidos hacia entidades como conventos, seminarios, hospitales y albergues en los que podrían brindarles cuidados que cubran sus necesidades primordiales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). Con el paso del tiempo, dichas instituciones fueron modificando los requisitos para recibir y cuidar a las NNA siendo los gobiernos de los países quienes empezaron a identificar los lugares adecuados para su residencia, así como los criterios pertinentes para su recibimiento. En el Perú, el Estado dispone de los Centros de Acogida Residencial (CAR) que cuentan con los recursos necesarios para el cuidado de los NNA y para su atención de manera temporal, de tal forma que se les pueda otorgar los cuidados necesarios para su reinserción social. El objetivo de dichos centros es el de salvaguardar al NNA y garantizarle la protección integral de los riesgos a los que han estado expuestos. Ello implica que reciban apoyo a nivel físico, social, psicológico y familiar (Cieza, 2019). Si bien se busca que la residencia sea el menor tiempo posible, según el documento emitido por UNICEF (2013), en Latinoamérica existe un alto número de CAR y gran cantidad de residentes. Asimismo, identifica que lo más adecuado es que los gobiernos de los países se encarguen de brindar soluciones que aseguren que los NNA puedan desarrollarse momentáneamente en otra familia, por lo que indican que lo más adecuado para ellos es evitar la institucionalización, debido a que debería ser limitada a casos excepcionales y por tiempos muy cortos; sin embargo, aún se mantienen cifras altas de albergados en CAR.

Actualmente se estima que, a nivel mundial, cerca de 2.7 millones de NNA se encuentran en algún CAR dado que viven bajo una dinámica familiar caracterizada por la violencia, negligencia o el abandono (UNICEF, 2020). Los datos globales resaltan que en Europa Central y Oriental se registra la tasa más alta de albergados en todo el mundo, con 666 niños por cada 100 000 habitantes que viven en CAR, lo que corresponde a más de 5 veces el promedio mundial de 120 niños por cada 100 000 habitantes (UNICEF, 2017). En el caso de Estados Unidos, cerca de 750 000 NNA ingresan anualmente al sistema, de los cuales el 70% de ellos ha sufrido maltrato familiar o abandono (Merck

Sharp and Dohme [MSD], 2018). En España, el número de residentes ha aumentado en un 0,57%, pasando de 49 985 en 2018 a 50 272 en 2019 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, 2020).

En el caso de América Latina y el Caribe, se identifica que, entre los últimos registros, 240 000 NNA se encuentran en cuidado residencial (UNICEF, 2015). En Argentina, las cifras se incrementaron en el 2017 a comparación del 2014 pasando de 4 675 a 9 096 NNA que se encuentran alojados en dichas instituciones. Además, de ese total, el 86% se encontraba en CAR públicos y privados, mientras que el 14%, en sistemas de cuidado familiar temporal (UNICEF, 2018).

Mediante otro documento emitido por UNICEF (2017). Se dio a conocer la excesiva cantidad de residentes en países como Bolivia, Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Uruguay. Por dicha razón, el Comité de los Derechos del Niño ha realizado supervisiones y seguimiento en los países mencionados, debido a la cantidad elevada de niños en las instituciones y también, ello no permitiría el adecuado cuidado integral que se les debería brindar. A su vez, el personal a cargo de los NNA no es suficiente para la cantidad de residentes, por lo que se observa un desbalance.

También en el Perú se identifican estadísticas relacionadas ante dicha situación. Según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales [ENARES] (2019), se registraron 3 402 374 NNA de 9 a 17 años en situación de riesgo de desprotección familiar a nivel nacional. Ante ello, se elaboró “El Plan Nacional de Acción para la Infancia y la Adolescencia 2012-2021” que garantiza la protección de los NNA por parte del Estado teniendo por objetivo reintegrarlos en un entorno familiar; sin embargo, según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), más de 19 000 NNA aún permanecen en acogimiento institucional durante el periodo mencionado (Aldeas Infantiles SOS Internacional, 2012).

Años más tarde, durante todo el año 2019, se registró que a nivel nacional cerca de 2 834 de la población infantil y adolescente residían en los CAR y durante los meses enero y febrero del 2021 se observó que 1 406 NNA ingresaron a algún CAR a nivel nacional, siendo una cifra considerable para los dos primeros meses del año (MIMP, 2021).

Dentro de los CAR se les brinda a los NNA los servicios básicos esenciales siendo su objetivo brindar un espacio de desarrollo cálido, afectivo y estimulante parecido a un entorno familiar seguro, donde puedan desarrollar vínculos estables y saludables a fin de que puedan tener referentes positivos en la actualidad y a futuro. Tienen como ejes de intervención brindarles el afecto y seguridad emocional, alimentación y nutrición, salud

integral, vivienda, vestido, educación, recreación y juego, desarrollo personal-social y atención psicológica, social y pedagógica (MIMP, 2021).

Si bien se otorgan los cuidados básicos y esenciales dentro de los CAR, la gran cantidad de residentes y la baja cantidad de personal no les permitiría a los cuidadores brindar una atención individualizada a las necesidades que pueden expresar los niños y adolescentes residentes. A su vez, esta situación también se observa en el personal del departamento psicológico de los CAR y, por ende, también afectaría una adecuada evaluación y posterior intervención con la población. Ante ello, se puede identificar que los NNA presentan en gran porcentaje problemas en el desarrollo de habilidades sociales, empatía, autorregulación emocional, formación de vínculos afectivos y apego seguro como consecuencia del abandono y negligencia familiar por el que están pasando (Arán-Filippetti et al., 2018; Yslado-Méndez et al., 2019).

También, puede identificarse ansiedad, pensamientos irracionales relacionados a la desesperanza o al abandono, sentimientos de inferioridad, trastornos psicósomáticos, déficit en las competencias emocionales tales como baja autoestima, bajo control inhibitorio, baja tolerancia a la frustración, inestabilidad emocional, baja autoeficacia, baja percepción de autonomía, debido a las experiencias en su contexto que no han permitido su desarrollo adecuado y responder de manera adaptativa al ambiente (Yslado-Méndez et al., 2019). Incluso algunos autores, como Peres (2008) y Di Iorio & Seidmann (2012), concluyeron que la vivencia del abandono y la consecuente institucionalización desarrollan sensaciones de aislamiento e inseguridad en la personalidad de los residentes y que puede verse reflejados en su inseguridad al interactuar con su entorno. A su vez, se identifica que la identidad de los NNA residentes se podría afectar en la construcción de su yo y las expectativas de sí mismo a futuro (Di Iorio & Seidmann, 2012).

A lo mencionado, puede sumarse la frustración definida como el estado negativo y de tensión originado por el bloqueo o no satisfacción de un objetivo relacionado con la ausencia de regulación emocional y que podría estar vinculado con diversos factores como la depresión, ansiedad, problemas de conducta, competencia social, desarrollo moral y satisfacción con uno mismo (Hein et al., 2014). En el caso de los NNA que habitan en los CAR, además de las frustraciones que pueden experimentar al no contar con una familia de origen y que le brinden soporte emocional, se evidencia la frustración ante cambios que implican traslados de residencia dentro de la institución, la negativa ante sus solicitudes, ausencia de alternativas de solución, la baja capacidad para aceptar reglas y ausencia de

un cuidador primario que les brinde seguridad y confianza para realizar nuevamente una actividad que no pudo ejecutar con anterioridad. Todo ello, a corto o mediano plazo, podría perjudicar la convivencia de los NNA dentro del centro, así como su interacción con otras personas al egresar del CAR (MIMP, 2012).

La frustración puede observarse en gran medida dentro del rango de seis a ocho años, edades en las que los niños se encuentran desarrollando su personalidad, moralidad y sus estilos de afrontamiento bajo el modelado de sus cuidadores y las experiencias que viven (Betancur-Betancur & Castaño-Pulgarín, 2019; Martorell & Papalia, 2017). Asimismo, se identifica que optan por respuestas desadaptativas que serían reforzadas por la actitud permisiva, agresiva o negligente de sus cuidadores, teniendo como resultado patrones conductuales como llorar, tirar las cosas, hacer berrinches y golpear (Montoya & Ospina, 2020); no obstante, con una adecuada guía emocional y apoyo por parte de los adultos, los niños podrían ser capaces de reconstruir las consecuencias del abandono y la ausencia de las herramientas necesarias para hacer frente a situaciones adversas y frustrantes que, por ahora, no saben cómo manejar. Por ello, es importante brindarles la oportunidad de expresar sus vivencias considerando que son distintas a niños y niñas que reciben el apoyo de sus cuidadores más próximos y, de esta forma, identificar las necesidades específicas de cada menor.

Se puede evidenciar que, ante la gran cantidad de NNA residentes en los CAR, es necesaria una adecuada escucha activa de sus propias experiencias que permitan desarrollar de manera integral los cuidados personales y afectivos que son el objetivo de un CAR y que servirían como medida de protección de ellos.

Llegado a este punto y ante lo mencionado, surge la pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de frustración de los niños de 6 a 8 años de un CAR de Lima?

1.2 Justificación y relevancia

El número de niños residentes dentro de los CAR aumenta día a día y su permanencia perdura en el tiempo, por lo que, en una institución, ellos podrán encontrar los cuidados necesarios y reconstruir la imagen familiar que poseían, lo que justifica la importancia del tipo de atención que se les brinda; sin embargo, dicho ambiente no cubre necesariamente todos los cuidados efectivos que se requieren. Considerando ello, se hace necesario estudiar esta población con la finalidad de que los hallazgos permitan desarrollar estrategias para promover adecuadamente la salud y bienestar de los NNA en

los CAR y así brindarles una atención integral considerando su edad, contexto y ciclo vital correspondientes (MIMP, 2012). Carrasco et al. (2021) en su estudio encontraron que se debe tener como base para la reconstrucción de su salud mental una atención especializada, analizando cada una de las experiencias de los residentes y que este proceso esté a cargo de profesionales preparados en temas de crianza y en el abordaje pertinente sobre las consecuencias psicológicas tras el abandono. Asimismo, el reconocimiento, desarrollo y reconstrucción de los recursos emocionales que han sido vulnerados debido a las consecuencias psicológicas de la desprotección familiar o presunto abandono en el que se encuentran, permitirán que retornen a un círculo de cuidado y presenten una mejor gestión emocional y sean capaces de expresar sus necesidades emocionales para que sus cuidadores primarios puedan atenderlas y entenderlas de manera empática y respetuosa.

Durante la búsqueda de investigaciones relacionadas, se pudo observar un mayor volumen e interés en el aspecto cuantitativo al relacionar el constructo con otros como en el caso del estudio realizado por Curahua (2022) quien correlaciona el perfeccionismo infantil con la frustración en niños peruanos de 8 a 10 años y en la validación de pruebas de tolerancia a la frustración de 9 a 12 años, como el propuesto por Caycho et al. (2018) en su adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos y en la Escala de la Intolerancia a la Frustración (EIF) propuesta por Harrington (2005) basándose en la teoría de Albert Ellis ; no obstante, no se han hallado trabajos acerca de las experiencias individuales de los residentes de los CAR y que consideren a la frustración que pueden estar vivenciando, pero si sobre la base segura que deberían construir dentro de una institución. Ante ello, el estudio de Krefft (2016), que tuvo como objetivo describir la relación entre la conducta de base segura que establecen con sus cuidadoras y la competencia socioemocional en niños y niñas de edad preescolar en un CAR de Lima Metropolitana, indica que las investigaciones a nivel cualitativo con población de niños y niñas que residen en los CAR en el contexto peruano son escasas. También, en otro estudio realizado por Chambón (2014) en Uruguay menciona que tuvieron como objetivo dar a conocer el desarrollo emocional en niños institucionalizados, identificó que los relatos de los niños ponen en evidencia la existencia de vivencias de su vida que no han sido escuchados, comprendidos y registrados en el momento que debían, por lo que sería adecuado prestarle mayor atención e interés por medio de investigaciones similares para comprender adecuadamente las emociones que pueden estar vivenciando. De esta forma, sugiere continuar el análisis dentro de la

población para dar un mayor acercamiento y entendimiento de su realidad, de tal forma que se pueda conocer su forma de desarrollar sus vínculos afectivos con las demás personas y la competencia socioemocional a la que están expuestos.

Debido a ello, a nivel metodológico resulta importante dar a conocer sus vivencias por medio de la investigación cualitativa para que a partir de ello se puedan elaborar intervenciones específicas y garantizar su desarrollo integral por medio de la identificación de sus experiencias individuales sin llegar a la estigmatización de sus testimonios o categorizarlos como “niños institucionalizados” (Moretti & Torrencilla, 2019; Ruiz, 2012). En adición, el uso de la narrativa les brinda a los protagonistas de la investigación la oportunidad de elaborar significados por medio de lo relatado sobre sus experiencias, convirtiéndose en el eje central del estudio y descubriendo de esta forma lo que puede significar para ellos la frustración traducida en sus vivencias (Alvarado & Arias, 2015; Lerma, 2016). Al ser una población infantil, la narrativa permitirá una mayor interacción con los niños haciendo uso de distintas propuestas lúdicas y desarrollando la confianza entre el investigador y la población. A su vez, permite la formación de la empatía de los adultos ante los comportamientos de los niños residentes de los CAR y les ayuda a entenderlos para que se brinde una educación emocional basada en la comprensión y alejados de la estigmatización de este sector de la población. Adicionalmente, se podrían implementar planes de intervención frente a la frustración en la población participante, siendo un aporte tanto para residentes como para cuidadores.

A nivel práctico, se puede mencionar que si bien existe programas que articulan la ejecución de sus actividades con el MIMP y también se encuentran dirigidos a los cuidadores a cargo no se observa que alguno de ello esté dirigido a la gestión emocional y de la frustración que pueden estar sintiendo los NNA residentes. Un ejemplo de ello es la Asociación sin fines de lucro llamada “Cambiando Horizontes” (2020) que tiene como objetivo trabajar en beneficio de los NNA sin cuidados parentales y familias en riesgo se encargan de promover el respeto y restitución de sus derechos y mejorar su calidad de vida por medio de proyectos integrales enfocados en: “Fortalecimiento de capacidades”, “Empoderamiento y Autonomía” y “Solidaridad Comunitaria”. Dentro de lo mencionado con anterioridad no se han detectado temas relacionados al objetivo del presente estudio.

A su vez, existe otra organización llamada “Paths of Hope Ministries” fundada en el año 2011 con el objetivo de brindar la oportunidad a los niños sin cuidados parentales de prosperar espiritual, emocional y vocacionalmente cuando egresen de los CAR (2020). Así buscan brindar apoyo creando alianzas estratégicas para que los NNA puedan recibir

la atención integral necesaria y brindan orientación a quienes se encuentran bajo el cuidado de los NNA capacitándolos en temas relacionados a la comprensión de los comportamientos de los residentes específicamente en temas relacionados al trauma en temprana edad y cómo abordar en base a las consecuencias de ello. Al ser una asociación que cuenta con una estructura enfocada en la comprensión de las conductas será relevante articular las capacitaciones que realizan con los resultados del presente estudio.

Entonces el aporte estaría dado en que se puedan generar programas de educación emocional considerando sus experiencias individuales y trabajar conjuntamente con las asociaciones mencionadas para que también los niños pueden aprender a manejar sus emociones en situaciones frustrantes cotidianas tomando en cuenta la etapa del ciclo vital en el que se encuentran. De esta forma favorecerá el bienestar personal y desarrollará la competencia social de los residentes del CAR al considerar la dificultad en su reconocimiento de emociones y uso de estrategias adecuadas en situaciones frustrantes. También, será de gran aporte para los cuidadores quienes tendrán mayor conocimiento de la gestión emocional en los niños desde el conocimiento del origen de sus comportamientos as como el reconocimiento de la importancia de su rol en la reeducación emocional de los NNA que tienen a cargo. Esto va también acorde a los hallazgos del estudio de Bartschi et al (2018) en la que tuvo como objetivo comprender la perspectiva de los cuidadores sobre la formación y la ruptura de los vínculos con los niños institucionalizados teniendo como resultado que este proceso de apego y desapego, son muchas las dificultades a las que se enfrentan los cuidadores, generando sufrimiento, ansiedad y tristeza. Para ello, los cuidadores buscan crear herramientas de protección, con el objetivo de aliviar su sufrimiento ante la pérdida, entre ellas la búsqueda de interacciones más superficiales que no provoquen el apego. Sin embargo, esta no es una tarea fácil, y los cuidadores reconocen que el niño necesita vinculación y apego para desarrollarse adecuadamente, ya que la formación del vínculo es indispensable para proporcionar una atención integral y de calidad.

Por lo tanto, es necesario desarrollar formas de ayudar a los cuidadores y a los niños a minimizar los efectos negativos causados por la formación e interrupción del vínculo. Una forma de trabajar esta cuestión es la que señalan las propias cuidadoras en este estudio cuando verbalizan la necesidad de ser escuchadas y de contar con apoyo psicológico para poder compartir sus experiencias para fortalecerse emocionalmente y seguir desarrollando su trabajo.

La continuidad de la aplicación de futuros programas permitirá que otros niños

residentes puedan desarrollar su gestión emocional adecuadamente bajo el apoyo del departamento psicológico. Además, podrían beneficiarse más niños residentes, dado que contarán con las herramientas necesarias para reconocer su frustración y manejarla de manera funcional, así como para sus cuidadores, quienes progresivamente podrán comprenderlos y brindarles un mejor cuidado siguiendo el objetivo del CAR. Por último, este estudio permitirá futuras formulaciones de planes de detección que incluyan talleres y programas relacionados a la verbalización y el desarrollo de conductas adaptativas.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Los NNA que viven bajo un contexto familiar caracterizado por la negligencia, violencia, omisión o maltrato pueden presentar repercusiones emocionales, sociales y cognitivas, y ser trasladados a un CAR como medida de protección de su vida (García & Hamilton-Giachritsis, 2016; MIMP, 2020). Alejados de su ambiente familiar y al vivir en una institución, su estado anímico se verá influenciado, en gran parte, por la calidad de atención del CAR en el que reside. La gran cantidad de residentes en los CAR no suele permitir que se realice una intervención individual por cada niño, lo que dificulta la detección de determinados eventos que podrían estar afectando emocionalmente a los NNA (Di Iorio & Seidmann, 2012). Un ejemplo de ello es que, frente a los cambios constantes en los CAR, los residentes no puedan desarrollar los recursos emocionales necesarios para dichas situaciones evidenciando conductas características de la frustración, tales como llantos, berrinches, golpes, patadas e insultos (Córdova & Jaar, 2017; Reunamo et al, 2019). A su vez, ellos no han contado con la guía adecuada de sus familiares para su formación personal, dado que su dinámica familiar se caracterizaba por la ausencia de una figura constante de apoyo y que podría generar su dificultad para la autorregulación y formación de vínculos afectivos que permitan tolerar eventos frustrantes (Bartschi et al., 2018).

A continuación, se presentarán las características de la frustración en niños, el rol importante de los cuidadores en el desarrollo de los niños y cómo es vivir en una institución; lo cual permitirá comprender las experiencias de frustración en niños de 6 a 8 años de un CAR de Lima.

2.1 La experiencia de frustración

La frustración ha sido un concepto que ha sido estudiado en la población adulta, estructurando sus reacciones típicas como ira, decepción de uno mismo, poca capacidad para resolver y adaptarse a situaciones nuevas e incluso conductas agresivas. Si bien se observan en la edad adulta, este tipo de conductas pueden haber sido formadas desde las primeras etapas de la vida de la persona.

El estudio de la frustración data desde los descubrimientos de Freud (1912) como se cita en Justel & Psyrdellis (2017), quien lo conceptualiza como todo obstáculo, tanto

interno y externo, a la satisfacción libidinal como consecuencia de una carencia en la realidad o porque la rechaza las satisfacciones que la realidad ofrece.

A su vez indica que la frustración que puede estar sintiendo la persona implica descargar una excitación e interfieren en el funcionamiento del principio del placer. También resalta que existen dos tipos de frustración: a) Frustración externa: es un estado de privación o de pérdida que se da cuando no se puede llegar al objeto meta por razones sobre las cuales la persona no tiene dominio. La persona puede frustrarse porque no encuentra en el ambiente el objeto-meta necesario o puede estar presente pero no estar al alcance de la persona que lo desea; b) Frustración interna: es un estado de inhibición interna y se da cuando la persona quiere hacer algo, pero su yo o su superyo se lo impiden.

Esta teoría se encuentra arraigada a la teoría psicoanalítica que tiene como objetivo estudiar y encontrar el objeto libidinal de la persona viéndolo desde sus factores pasados mas no de la actualidad.

A esta teoría se suma la Teoría Organísmica de Rosenzweig (1934) quien toma como referencia los estudios de Freud. Dicho autor define la frustración como la reacción ante el tiempo de espera para la satisfacción de una necesidad en específico y la presencia de agentes que evitan dicha satisfacción aumentando el estado de tensión ante la ausencia de recursos para enfrentarlos. Por otro lado, considera tres niveles para la defensa psicobiológica del organismo:

1. Nivel celular o inmunológico: que descansa la acción de los fagocitos, de los anticuerpos de la piel, etc., y que concierne esencialmente a la defensa del organismo contra los agentes infecciosos.
2. El nivel autónomo o de urgencia según la concepción de Cannon: se refiere a la defensa del organismo en conjunto contra las agresiones físicas generales. Desde el punto de vista psicológico este nivel corresponde al miedo, al dolor y a la rabia.
3. El nivel superior, cortical o de defensa del yo: que defiende la personalidad de las agresiones psicológicas. A este nivel se refiere de modo esencial la teoría de la frustración del autor; sin embargo, cubre los tres niveles.

Ante lo expuesto, el autor también distinguió dos tipos de frustraciones:

1. Frustración primaria o de privación: Ausencia del recurso intrínseco que permitirá resolver la situación frustrante. Por ejemplo, ausencia de autorregulación emocional.

2. Frustración secundaria: Presencia de obstáculos externos que impiden la satisfacción de una necesidad específica y que no permiten que la persona pueda calmar la respuesta inmediata. Por ejemplo, el tiempo establecido para una tarea académica.

Como puede observarse la teoría se encuentra enmarcada desde una perspectiva psicoanalítica y psicobiológica considerando las reacciones del organismo ante las situaciones frustrantes.

Por otro lado, de Dollard et al. (1939) plantearon su teoría de frustración-agresión la cual se ha convertido en un referente para el estudio de este estado tensional en la población adulta. Los autores en mención proponen que en primera instancia sucede la agresión y ello precipita la frustración. No obstante, resaltan la presencia de la sensación de desesperanza, sentimientos de incapacidad y tristeza de tal forma que no solo engloban a la agresividad como una única respuesta ante la frustración.

En adición Abram Amsel (1954) propone que la frustración surge en el desarrollo de la expectativa de una recompensa acompañada de una no recompensa es decir se origina cuando la persona se encuentra camino al objeto-meta, pero se ve interrumpido por otra situación que no cumple con su expectativa. Esto puede verse en los niños al esperar respuestas o conductas de otras personas próximas a ellos quienes pueden cumplir sus necesidades, pero empiezan a alejarse y no cumple su expectativa generándoles frustran.

Autores como Caycho et al. (2018) y García et al. (2020) ampliaron el concepto y los tipos de frustración identificados. De esta forma, consideran que ante situaciones frustrantes la persona tiende a mantener la respuesta en una situación pese a la ausencia de refuerzos en la obtención de la solución que se hayan podido dar por un bajo número de refuerzos (García, et al, 2000). En adición, se puede identificar con otras manifestaciones de afecto negativo como la depresión e irritabilidad, consideradas precipitantes de la ira, y la agresión, siendo una de las primeras reacciones de la persona como producto de una activación generalizada (fisiológica y emocional) y que emerge cuando la persona solo cuenta con esa respuesta aprendida (Caycho et al., 2018).

A dichos autores se suman los aportes de Hein et al. (2014), quienes amplían el concepto y lo definen como el estado negativo originado por el bloqueo o no satisfacción de un objetivo relacionado con la ausencia de regulación emocional y que podría estar vinculado con la depresión, ansiedad, problemas de conducta, competencia social, desarrollo moral y satisfacción con uno mismo.

Si bien las teorías de la frustración han evolucionado a lo largo del tiempo, el objetivo del presente estudio no se encuentra centrado en identificar el objeto libidinal de los participantes como en el caso de la teoría de la frustración de Freud o explorar la frustración -agresión en población adulta tal como los aportes de Dollard. Tampoco en el aspecto organísmico o cambio neurobiológico tal como manifiesta Rosenzweig.

El presente estudio se familiariza más con lo expuesto por Amsel, al considerar el desarrollo de la expectativa de la recompensa y la no recompensa que en este caso es la expectativa de recibir la contención emocional ante situaciones frustrantes pero los niños no lo estarían recibiendo. A su vez se estará observando una frustración secundaria en el contexto de un CAR que será explicado en las líneas siguientes.

2.1.1 Teoría de la frustración de Abram Amsel

Si bien han existido distintos enfoques y autores que han abordado la frustración, el psicólogo neoconductista Abram Amsel se dedicó a estudiar los mecanismos de recompensas y las reacciones ante su ausencia en niños y adultos. Este modelo servirá como base para la interpretación de los resultados del presente trabajo de investigación.

Tras los resultados de sus estudios, se identifican estados tensionales en los participantes al no obtener lo que se espera. Amsel (1992) define dichas sensaciones como frustración, un sentimiento estrictamente desagradable en el que una persona deposita con anterioridad todos sus esfuerzos físicos, psíquicos, actitudes, aptitudes y tiempo en alcanzar un objetivo en específico en el que se había fijado y la eliminación de este. A su vez, describe que esto suele experimentarse al no lograr con éxito una meta y se puede considerar como una percepción o sensación subjetiva, por lo que cada persona interpretará el evento de manera diferente a otra y pasará de forma temporal. También resalta que existe un estímulo impulsor de la frustración y que este dirigirá el comportamiento de la persona y que poco a poco actuará asociativamente, lo que aumenta las posibilidades de la misma conducta en eventos futuros similares. La persona se encontrará con barreras físicas, psicológicas o elementos en el camino de la consecución de objetivos. Además, resalta conceptos que enmarcan la frustración, tales como:

1. La frustración primaria: estado emocional surgido por un evento inesperado y que modula los efectos y alteraciones nuevas ante el evento estresor.
2. La frustración secundaria: respuesta aprendida de la misma frustración y por

distintos sucesos que pasan repetidas veces.

3. La persistencia: persistir en el objetivo aún sin obtener recompensa.
4. La regresión: aparición de comportamientos tempranos o característicos de una primera fase o edad temprana.

A su vez, explica que la frustración se encuentra unida a la motivación, debido a que la persona toma en cuenta las expectativas de sus metas y la no consecución de estas podría generar una frustración elevada y bajarían los niveles de motivación; no obstante, se puede identificar una relación inversa, de tal forma que, si la persona se siente frustrada, podrían elevarse sus niveles de motivación para perseverar en la meta que se tiene planteada. De acuerdo con esto, se podría decir que la frustración no necesariamente evoca conductas caracterizadas como negativas y podría representar la oportunidad de perseverar en lo planificado e incluso probar respuestas nuevas y creadas por el mismo individuo (García, 2019).

Por otro lado, el autor identifica tres procesos que generan frustración:

1. Aproximación-evitación: se refiere a la aparición de dos situaciones, una con carga negativa y otra con carga positiva. Esto vuelve vulnerable a la persona frente a la posibilidad de tomar una decisión que genere miedo a lo que se podría perder.
2. Incompatibilidad de objetivos positivos: se presenta al perseguir dos objetivos incompatibles entre sí.
3. El muro o barrera: Es la incapacidad de conseguir algo por la presencia de algún elemento que es considerado una barrera. Puede verse como un objeto en concreto o una habilidad específica.

La persona al verse inmersa en situaciones frustrantes puede presentar distintas reacciones. Amsel (1992) menciona que entre las principales consecuencias se encuentran la actitud agresiva hacia los demás y uno mismo, comportamiento infantil (berrinches, llantos continuos, reclamos), regresión, depresión, tristeza, introversión, y en casos más severos, la autolesión. Estas consecuencias también fueron identificadas en el estudio de García (2019), que tuvo como objetivo ahondar en los efectos de la frustración en el ser humano, los factores que la originan y qué ocurre cuando un humano percibe la frustración. Él realizó una revisión sistemática teniendo como base la investigación realizada por Abram Amsel, en el que indica que el autor mostraba un mayor interés en

los efectos paradójicos de la recompensa, el cual consiste en omitir la recompensa esperada por otra persona. También, añade que el Amsel relacionaba su teoría con el aprendizaje disposicional el que describía como la habituación de conductas reforzadas por las respuestas brindadas de las personas más cercanas. A su vez, Amsel descubre que cuando no se refuerza el comportamiento de frustración se deteriora poco a poco e instaurando nuevas respuestas. En relación con los comportamientos característicos de la frustración, encontró que no solo corresponden a la agresión, sino también a la resignación, tristeza, persistencia en el estímulo presentado, miedo a una sanción, huida de la situación. En contraste, se halló que además existen conductas adaptativas e inesperadas para el estudio, resaltando la perseverancia, la resiliencia, la motivación y búsqueda de alternativas de solución. Por ello, se podría mencionar que la frustración no solo presentaría una connotación negativa, sino también adaptativa.

Frente a esto, el autor propone como solución identificar el origen y causa de la frustración, hallar objetivos alternativos que produzcan la misma sensación de satisfacción y fijarse metas realistas y alcanzables, todo ello con el fin de reducir los niveles de frustración.

2.1.2 ¿Cómo responden los niños ante la frustración?

En el caso de los niños, para identificar las reacciones características de su frustración, se proponen distintas situaciones como la disminución u omisión de incentivos, demoras en la entrega de recompensas, interrupción de tareas reforzantes por sí mismas, realización de pruebas difíciles o la interrupción de juegos (Cuenya et al., 2009). Ante ello, los niños expresan una variedad de estrategias para lidiar con la frustración como llorar, gritar, buscar ayuda, negación de sus actos, retiro del lugar convirtiéndose en patrones conductuales constantes. La aparición de estas estrategias será desarrollada a partir de su autorregulación, del apoyo y guía adecuada de sus cuidadores primarios en su formación emocional, el comportamiento de sus personas significativas y las reacciones de adultos en momentos de tensión (Finlon et al., 2015; Hein et al., 2014).

Asimismo, varían acorde a los estresores del ambiente, el temperamento, la forma de interactuar en su contexto y las habilidades sociales que hayan desarrollado, permitiendo a los niños manejar desde temprana edad la frustración y moldeando su comportamiento para futuras situaciones y que será base para sus habilidades sociales (Reunamo et al., 2019).

Como puede identificarse, existe gran influencia del ambiente para el aprendizaje de herramientas emocionales, siendo la familia, profesores o amigos los modelos de comportamiento más cercanos para afrontar diversas situaciones (Díaz-Heredia & Moscoso-Loaiza, 2018). Ante ello, Skinner & Zimmer-Gembeck (2014) consideran que las respuestas de los niños ante situaciones frustrantes podrían reflejarse de acuerdo a las etapas del desarrollo y la edad en la que se encuentren, caracterizándose por una amplia gama de mecanismos de regulación que, al usarlos, pueden llevar a un afrontamiento activo ante el estímulo, la expresión abierta de emociones, la aceptación, búsqueda de ayuda instrumental y ajuste psicológico; no obstante, un inadecuado manejo de las estrategias resulta en la manifestación de comportamientos desadaptados para la edad del niño (Reunamo, 2019). De esta forma, desarrollan patrones de comportamiento ante las situaciones frustrantes y en momentos específicos que representen para ellos habituación o adaptación de estrategias (Durán et al., 2017; Finlon et al., 2015).

Como el presente estudio considera las experiencias de frustración de niños de 6 a 8 años, resulta importante tomar en cuenta las reacciones emocionales de acuerdo con la etapa del desarrollo en que se encuentran, que en este caso son pertenecientes a la tercera infancia (Papalia & Feldman, 2012). Al considerar esas edades, los niños de 6 años presentan los siguientes comportamientos ante la frustración (Cortejoso, 2012, como se cita en Cieza, 2019):

1. Tienen dificultades para controlar las emociones que se le presenten.
2. Son más impulsivos e impacientes.
3. Buscan satisfacer sus necesidades de forma inmediata, por lo que, cuando deben enfrentarse a la espera o postergación de sus necesidades, pueden tener rabietas y llanto fácil.
4. Son exigentes con ellos mismos al completar una tarea.
5. Pueden desarrollar, con más facilidad que otros niños, cuadros de ansiedad o depresión ante conflictos o dificultades mayores.
6. Creen que todo gira a su alrededor y que lo merecen todo, por lo que sienten cualquier límite como injusto ya que va contra sus deseos. Les cuesta comprender por qué no se les da todo lo que quieren.
7. Tienen una baja capacidad de flexibilidad y adaptabilidad.
8. Manifiestan una tendencia a pensar de forma polarizada: algo es blanco o negro, no hay punto intermedio.

Estos comportamientos pueden ser perpetuados en el tiempo si es que no se cuenta con una adecuada guía en el desarrollo emocional. Además, según Bolaños et al. (2019), cuando un niño acumula mucha tensión ante situaciones frustrantes y fallidas, necesita exteriorizarla y la forma más sencilla y cómoda son las rabietas, que son un conjunto de conductas como llantos, pataletas y gritos que aparecen como manifestaciones de desesperación ante una situación que implican decepciones ante acciones no logradas. Este tipo de reacciones pueden considerarse decepciones de ellos mismos, ya que de alguna manera les hace conocer sus limitaciones y los lleva a mejorar poco a poco dado que es parte del equilibrio mental que están desarrollando.

Por otra parte, a los adultos les cuesta entender las dimensiones de estas reacciones, por lo que es recomendable que sepan en qué momentos mantener una actitud calmada debido a que los niños en una situación frustrante necesitan contención emocional para que sean conscientes de sus propias limitaciones y acompañarlos a buscar soluciones conjuntas (Castaño et al., 2015).

Ante los comportamientos mencionados, se generó mayor interés en su estudio. Así, Reunamo et al. (2019) realizaron un estudio que tenía como objetivo contribuir a la comprensión de la autorregulación emocional en situaciones frustrantes visto como una habilidad mental basada en las estrategias aprendidas y cómo podrían ser usadas en situaciones frustrantes hipotéticas en el aula de clases. Para ello, se contó con la participación de 383 niños entre 4 a 8 años de Sudáfrica. Para recabar la información usaron un instrumento de medición de la frustración dirigido a profesores de un centro educativo y una entrevista semiestructurada a los niños, compuesta por 17 ilustraciones de situaciones frustrantes hipotéticas. Estas ilustraciones se componen por imágenes de dos o tres niños y adultos quienes interactúan y protagonizan distintas situaciones que pueden ser frustrantes para niños, tales como prestar juguetes, cambiar reglas de juegos, seguir indicaciones de profesores, actitud frente a peleas y aceptar solicitudes de cambios. Dentro de los resultados, se identificaron siete estilos de afrontamiento de los niños ante la exposición de situaciones frustrantes:

1. Persistencia: Recursos que mantienen al infante orientado a pesar de la situación y que no permiten que se rinda, elaborando nuevas estrategias.
2. Contacto con un adulto: es cuando los niños tienden a buscar ayuda y preguntarles a los adultos sobre qué hacer.

3. Retiro del lugar: se considera como la intolerancia a fallar y realizar el trabajo planteado ante lo que prefiere rendirse o retirarse. Además, optan por fijar su atención en otra actividad en la que sí tiene conocimiento y puede manejar.
4. Incertidumbre: cuando el niño no cuenta con los recursos necesarios para enfrentar la situación y no sabe qué hacer. Estrategia inconclusa: se identifica cómo las reacciones o conductas del infante no van acorde a la situación, siendo no funcionales y fuera del contexto en el que se presentan; también puede ser que el niño no entienda claramente la indicación o situación dada.
5. Descripción de tristeza: se define como la expresión de decepción o dolor ante la situación que se presenta.
6. Explosión: se caracteriza por la reacción impulsiva y agresiva del niño. Se considera como uno de los estilos que predominan en los niños y que podría ir acompañado de tristeza.

En las conclusiones del estudio se pudo determinar que las dificultades tempranas en las habilidades de regulación y tolerancia a la frustración pueden desarrollar conductas inadaptadas al ambiente y a sus relaciones sociales cotidianas. Además, también es importante la capacidad de regulación emocional de los adultos para que puedan transmitir adecuadamente las estrategias emocionales ante situaciones frustrantes que los niños pueden vivenciar. De esta forma, van adaptando conductas de acuerdo con lo observado en los adultos y lo repiten en situaciones similares. El rol de quien acompaña a los niños resulta importante, dado que se convierten en agentes del cambio en los niños considerando que para ellos aún es difícil reconocer sus propias capacidades para hacer frente a situaciones frustrantes.

Como se puede identificar, existen diversas reacciones ante situaciones específicas que generan este estado tensional. Para la psicóloga Leach (2015) la aparición de la frustración también puede estar evocada por otras situaciones y acciones de personas que participan en el día a día de los niños; estas son:

1. Frustración provocada por los padres: puede producirse cuando se les impide realizar acciones que no deben hacerse. Existen eventos que se prohíben por el peligro inminente, pero existen ocasiones en la que los padres niegan la acción sin fundamento, por lo que el menor puede frustrarse al no encontrar la respuesta. Además, la presión y control por parte de los padres para actuar de una forma determinada y sin posibilidades de creación de nuevas ideas provocará mayor

frustración; sin embargo, si se cuenta con progenitores que brinden el acompañamiento y apoyo esencial en situaciones frustrantes, la frustración puede ser vista como positiva y llena de aprendizaje.

2. Frustración provocada por otros niños: Leach menciona que los niños de 6 años no son capaces por completo de ponerse en el lugar del otro. Al centrarse solo en sí mismos, pueden parecer egoístas cuando en realidad es parte normativa de su crecimiento. A los siete años, disminuye su visión egocéntrica y su mundo se amplía poco a poco, lo que permitirá preocuparse más por las emociones de los demás niños. Es en esta etapa donde deben contar con una guía adecuada y constante para tolerar mejor la frustración que experimenten.
3. Frustración provocada por los objetos: podemos ver ejemplos de esto en situaciones como cuando el infante no puede ponerse bien su chompa, no puede patear bien una pelota o sostener objetos. Leach relaciona el desarrollo evolutivo con dichas dificultades, ya que se requiere de una madurez, coordinación y fuerza específica que aún no puede lograr; no obstante, resulta importante que, ante las fallas, intenten y perseveren en lograr lo que no saben. La perseverancia que pueden mostrar influirá en su comprensión del mundo que los rodea y descubrirán una nueva forma de conocimiento. El papel de los adultos en este tipo de frustración implica apoyarlos en el proceso de lograr lo que no saben, por lo que es importante que no realicen la acción por ellos.
4. Frustración provocada por la edad: Según la autora, aparece cuando el menor no consigue realizar algo que se le exige más de lo que puede hacer para su edad como cuando a un menor le solicitan alcanzar un objeto que está en una repisa alta o lavarse los manos solos en el lavadero que no alcanzan. Ante ello, los niños pueden sentirse tristes, decepcionados, molestos o frustrados al observar que los adultos lo pueden lograr y ellos no. La autora recomienda que, por esa razón, se les debe ofrecer juguetes acordes a su edad para que puedan aprender adecuadamente y evitar la insatisfacción que les haga daño.

Estas formas de afrontar situaciones frustrantes en los niños dan a conocer que no existe solo una manera de reaccionar y que va a depender de cada experiencia y aprendizaje que tengan para interactuar y hacer frente a dichas situaciones. A su vez, se identifica que pueden transitar una amplia gama de emociones pasando desde la tristeza hasta la molestia acompañadas por manifestaciones verbales o físicas que evidencian lo que van sintiendo o pensando en esos momentos

2.1.3 Manejo de la ira en niños

Una de las reacciones más comunes ante la frustración es la ira, la cual se manifiesta por medio de la agresión verbal o física. Este tipo de agresión puede evidenciarse hacia el objeto que percibe y que le ha generado frustración, o desplazarla hacia otros o hacia uno mismo. Es por ello que los niños necesitan que los adultos les enseñen herramientas para enfrentar dichas situaciones de tal forma que reflejen la protección y cuidado hacia ellos para así ir fortaleciendo los vínculos afectivos que ayuden en su desarrollo emocional. Los niños que son apoyados y guiados adecuadamente en ese proceso serán capaces de ayudar a otros posteriormente, mientras que, al no ser apoyados, podría generarse un agravamiento de la ira y frustración presentándose más frecuentemente (Patiño & Romina, 2018). Este tipo de reacción se encuentra ligado a los factores sociales más cercanos al niño como la familia en donde se cría, si recibe educación emocional o no y el comportamiento de sus pares, por lo que va sumando actitudes y conductas de competencia social y las va reproduciendo en sus interacciones (Child Mind Institute, 2021). Por ello, si dentro del entorno familiar se propicia la violencia o la expresión de emociones mediante la agresión, el niño empieza a construir ese marco de referencia como reacción ante situaciones frustrantes o que le generen molestia (Mayor & Salazar, 2019; OMS, 2022).

Para un adecuado manejo de la ira, es importante que exista un fomento del reconocimiento de las emociones, el autocontrol y la tolerancia a la frustración. Es por ello que la función educativa de los cuidadores primarios debe favorecer a las habilidades emocionales de los NNA para afrontar diversas situaciones cambiantes y, de esta forma, empezarán a ser más flexibles, aceptarán la incertidumbre, trabajarán colaborativamente, pensarán de forma crítica, tendrán un adecuado manejo emocional, sabrán negociar, entre otras (Pérez & Filella, 2019). Cabe resaltar que estas habilidades son aplicables en todos los ámbitos de la vida del niño y el ponerlas en práctica contribuirá a tener una actitud favorable ante los cambios del entorno.

2.2 El rol de los cuidadores en el desarrollo de los niños

La familia es el principal agente socializador en la vida de los niños dado que de ella aprenden conductas que serán reflejadas en sus interacciones en distintos momentos de su

vida (Godoy et al., 2011). Además, desde su nacimiento los niños tienen la capacidad fundamental de relacionarse socialmente, pero podrán desarrollarla siempre y cuando haya alguien disponible para establecer esta relación social (UNICEF, 2012). Es por ello que la familia es considerada un canal de valores y conocimientos esenciales para el bienestar emocional (Borjas & Cruz, 2019).

A su vez, la familia cumple un rol esencial en el desarrollo de la emocionalidad de los niños al reflejar respuestas positivas o negativas en el cumplimiento de sus necesidades (Gómez, 2017), por lo que es importante contar con una educación emocional desde temprana edad dentro del contexto familiar lo que permitirá la elaboración de respuestas adecuadas con el medio (Borjas & Cruz, 2019). A su vez, la familia cumple funciones de información y motivación dado que pueden observarse las consecuencias de sus comportamientos y se modifica el grado de motivación de la persona para realizar o no la conducta. Frente a ello, resulta primordial que cuenten con modelos que puedan promover un adecuado ajuste social ante situaciones frustrantes cotidianas y puedan reaccionar de manera prosocial tomando en cuenta los efectos de sus emociones y las emociones que pueden estar sintiendo las otras personas (López & Guaimaro, 2017). Además, la familia de los niños y niñas los preparan para asumir roles dentro de su ambiente, les ayuda en el control de impulsos, formación de valores, desarrollo de fuentes de significado de objetivos, siendo esta socialización la que permite que los niños se conviertan en miembros proactivos de la sociedad (Clerici et al., 2019; Suárez & Vélez, 2018). Por tales motivos es importante la participación activa de la familia para lograr el desarrollo integral de los niños desde los primeros años de vida y así formar vínculos afectivos adecuados (Benavides et al., 2019). A su vez, sirve de base para la percepción de apoyo de otras personas, formación de confianza en sí mismo, en el resto y el desarrollo de vínculos afectivos permanentes; siendo esto parte de su maduración emocional sin evitar la frustración que puedan estar sintiendo, dado que desde temprana edad deberán aprender que a lo largo de su vida tendrán situaciones nuevas e inesperadas y les resultará beneficioso pasar por el proceso de frustración para que ellos tengan un mejor conocimiento de sí mismos.

En caso de que las familias no brinden un acompañamiento adecuado caracterizado por la escucha activa, respuestas ante sus necesidades, apoyo en sus actividades de disfrute o académicas, los NNA pueden percibir la ausencia parental y verse afectados emocionalmente. De esta forma podrían presentar dificultades de autorregulación emocional tendiendo a responder de la misma forma que otros lo hacen o

mediante una regresión conductual que son respuestas que han sido usadas en edades menores (Amsel, 1992). Es así como se pueden identificar el inicio de los berrinches en los NNA quienes, al no contar con recursos emocionales para hacer frente a respuestas inesperadas ni las personas próximas que le ofrezcan alternativas de solución, se frustran. Frente a ello, Rodríguez (2016) afirma que la dinámica familiar también puede convertirse en un factor de riesgo o protección durante la infancia y la adolescencia. Además, existen estudios que relacionan la ausencia de los padres con efectos psicológicos perjudiciales para su desarrollo. Muñoz-Ortega et al. (2008) realizaron un estudio en Bogotá con 25 niños entre los 12 a 15 años de edad en donde se analizaron sus pensamientos y sentimientos acerca de la separación de sus padres ocurrido años atrás, obteniendo como resultado que sus pensamientos se caracterizaban por preocupación de su futuro y sentimientos de inseguridad, temores, ansiedad, rabia, tristeza y resentimiento. En esa misma línea, Gracia et al. (2005) analizaron la relación entre el rechazo (materno y paterno) y el ajuste psicológico y social de los hijos. El estudio consideró la percepción respecto a la conducta de ambos padres acerca de su propio ajuste psicológico, así como la percepción de sus padres. Tomaron en cuenta a 444 familias cuyas relaciones paternofiliales fueron valoradas de riesgo y el segundo grupo de 344 familias en las que no se conoce relaciones paternofiliales disfuncionales. Dentro de los resultados se encontró que la conducta de los niños rechazados emocionalmente refleja numerosos problemas que pueden expresarse de forma interna y externa, con lo que tienden a sentirse no queridos y a percibir el mundo como amenazador y hostil.

A pesar de ello, pueden aparecer en la vida de los niños otras personas que se convertirán en sus cuidadores, brindarles el cuidado adecuado y promover en ellos la capacidad de recurrir a recursos internos y externos para enfrentar situaciones adversas, salir fortalecidos y con aprendizaje de dichas emociones, reconocer referentes alternativos a los padres quienes podrían ser un ejemplo de conductas y soporte emocional para ellos.

Ante ello, Martínez-Pampliega et al. (2009) realizaron un estudio sobre la separación de los padres en el cual exponen que los niños también pueden desarrollar resiliencia tras los eventos vividos y no solo observar los efectos "negativos" o estigmatizados. Además, refieren que es posible pensar que si el cuidado y acompañamiento no viene de los padres podría ser brindado por otros cuidadores que brinden el apoyo esencial, tales como familiares directos como los abuelos, quienes pueden tener un rol activo y generar un vínculo afectivo fuerte basado en el apoyo emocional y social. De esta forma, no correrían el riesgo de padecer patologías tras la

ausencia de sus padres. A su vez, pueden ser trasladados a instituciones que procuren satisfacer las necesidades básicas y cumplan roles que brinden el desarrollo adecuado a su edad para generar autoestima, autonomía, creatividad, solidaridad. No obstante, depende mucho de la calidad del acompañamiento que se le brinde, por lo que también pueden experimentar sentimientos de ausencia, frustración y soledad, pero que, a su vez, estos sentimientos permitirán el desarrollo de habilidades sociales e individuales bajo una adecuada supervisión (Ortiz, 2010).

Si bien los NNA que viven en los CAR cuentan con personas que les brindan los cuidados necesarios, ellos aún manifiestan comportamientos de frustración que podrían darse ante los cambios constantes del personal y al no desarrollar recursos emocionales sostenibles; no obstante, resulta importante resaltar la capacidad de algunos niños para hacer frente a situaciones frustrantes. De esta forma, el adulto cumplirá un rol de mediador entre el comportamiento que presenta el niño y entre lo que debe hacer, y será quien lo apoye en la organización de su sistema de pensamiento.

2.3 Desarrollo en la tercera infancia

Según los estudios de Martorell & Papalia (2017), el desarrollo humano es un proceso adaptativo, puesto que las personas deben pasar por condiciones internas y externas de la vida al enfrentarse a diversos cambios. A su vez, proponen que el desarrollo humano se divide en 8 etapas: prenatal, lactancia y primera infancia (nacimiento a tres años), segunda infancia (tres a seis años), tercera infancia (seis a once años), adolescencia (once a alrededor de los veinte años), adultez emergente y temprana (veinte a cuarenta años), adultez media (cuarenta a sesenta y cinco años), adultez tardía (sesenta y cinco años en adelante). Ambos autores proponen un modelo integrador del desarrollo donde expone que las personas se desarrollan en distintas áreas como la cognoscitiva, social, emocional, familiar y educativa. Dichas dimensiones se forman desde los primeros años de vida, siendo importante el apoyo continuo de sus cuidadores primarios.

El desarrollo cognoscitivo de los niños se caracteriza por un mayor razonamiento en las situaciones cotidianas en el colegio y en la familia. A partir de los seis años se puede evidenciar que muestran un esfuerzo por comprender a los otros niños formándose la base del desarrollo de la empatía. Además, pueden describir a las personas que les generan daño o no, pueden cooperar con los demás y con sus acciones buscarán ser elogiados (Sadurní et al., 2018).

A su vez, piensan de manera más lógica y son capaces de identificar distintos aspectos de una situación. Tomando en cuenta el enfoque de Piaget, los niños entre los 6 a 8 años se caracterizan por tener un pensamiento operacional concreto por lo que pueden comprender las relaciones espaciales, entender la seriación para ordenar objetos, calcular mentalmente la respuesta cuando se le presentan problemas de conservación, entendimiento de conversaciones y aplicación de habilidades adquiridas.

También presentan un pensamiento inductivo, es decir, a partir de las observaciones de miembros en específico, son capaces de identificar características y generalizar su interpretación a ellos mismos. El niño empieza a dominar la inhibición y atención, por lo que puede inhibir una acción con el fin de retrasar la gratificación inmediata de un deseo y, por consiguiente, adquirir un mayor desarrollo de la autorregulación emocional. De esta forma, le resultará más fácil resolver problemas negociando los conflictos generados en las relaciones con sus compañeros y familiares (Sadurní et al., 2018); sin embargo, pueden resultar frecuentes los conflictos al observar opiniones distintas a las propias.

En cuanto a su desarrollo moral, se pueden identificar las siguientes características en el rango de 6 a 8 años (Martorell & Papalia, 2017):

1. 6 años: Los niños se caracterizan por seguir una misma regla de comportamiento y órdenes dictadas por una persona significativa o de autoridad para el niño, por lo que se describe que su moral se encuentra entre la obediencia rígida y la autoridad. No pueden imaginar otra manera de ver un problema moral, tan solo el ofrecido por su figura de autoridad que puede ser la persona más próxima a su cargo.
2. 7 años: Tras pasar por los pensamientos más rígidos, empiezan a formar criterios más flexibles al interactuar con más personas de su ambiente y al escuchar distintos puntos de vista, por lo que ellos empiezan a considerar lo mismo. Así, toman mayor conciencia y son sensibles a las emociones y acciones de los demás dando pase al inicio de la consciencia social y aprenden a tomar decisiones empáticas poco a poco.
3. 8 años: La consciencia social les permitirá entender mejor a los demás tomando en cuenta sus distintos puntos de vista. Además, disfrutan rodearse de amistades y consideran importante ser aceptados por los demás, por lo que podrían empezar a seguir a los demás solo por aceptación. Además, desarrollan el sentido de justicia dentro de sus

relaciones, reciprocidad de acciones, y el cuestionamiento de normas existentes planteando nuevas.

Tal como mencionan, Martorell & Papalia (2017), la aparición de nuevas opiniones dentro de la vida del niño, le permitirá potenciar su autoconcepto y autoestima al percibirse como capaz de formar sus propias consideraciones. Adicionalmente, se generan sistemas representacionales de sus formas de relacionarse con los demás y aprenden habilidades que son valoradas en el contexto en el que se desenvuelven. Debido a que toman mayor consciencia de los sentimientos de los demás, existe un crecimiento emocional y conducta prosocial, por lo que es recurrente que tengan sentimientos de vergüenza y culpa al actuar distinto a lo esperado. Este tipo de sentimientos influyen en la opinión de sí mismos, por lo que pueden desarrollarse conductas para mitigar los efectos de sus sentimientos de culpa.

Por otro lado, en el desarrollo emocional, los niños de 6 años comienzan a reconocer situaciones que les provocan enojo, alegría, tristeza, y la manera en que otras personas reaccionan ante la manifestación de sus propias emociones y aprenden a comportarse en consecuencia. De esta forma, mientras crecen, toman conciencia de las normas de su contexto para expresar sus emociones adecuadamente y de manera funcional, obteniendo buenos resultados, como su autorregulación emocional.

A partir de los 7 años, poco a poco entienden que la persona puede experimentar más de una emoción y se les facilitará reconocer e integrar mejor las expresiones faciales y el comportamiento que pueden surgir tras una emoción manifestada por otra persona. Además, ellos requieren de límites y estructura para relacionarse con los demás y aprender de la conducta adecuada sobre sí mismo y sobre otros.

Una vez que van fortaleciendo su forma de relacionarse con los demás, a los 8 años existe un mejor desarrollo del valor de sí mismos y pueden expresar con mayor facilidad y comodidad sus molestias y frustraciones ante eventos nuevos, ausencia de herramientas para enfrentar situaciones conocidas o retiro de algún estímulo de su agrado. Además, pueden reconocer que situaciones diferentes pueden producir reacciones variables. Aún dependen de los adultos y acuden a ellos ante momentos de estrés emocional, se muestran impacientes cuando no logran lo que deseen en ese momento y pueden parecer “dramáticos” al expresar continuamente su frustración (Martorell & Papalia, 2017).

En cuanto a sus relaciones familiares, cuando sus padres responden con aprobación o castigo ante conductas manifestadas pueden surgirles emociones como la irritación y el temor al observar que sus conductas no son las esperadas por su entorno, incluso pueden convertirse en más intensas y dañar su ajuste social. Asimismo, a los 7 años, pueden ser más reservados y ansiosos respecto a las reacciones y sentimientos que podrían ocasionar en sus cuidadores o personas más próximas. En torno a la aparición de emociones relacionadas, como la ira y la tristeza, aparece la autorregulación emocional como un medio para gestionar poco a poco sus emociones. Esto implica un esfuerzo voluntario por controlar sus emociones, la atención y su conducta, por lo que los niños que cuentan con poco control se mostrarán muy enojados o frustrados cuando se les interrumpe o se les impide hacer algo que ellos desean (Einsberg et al., como se cita en Feldam et al., 2012). Dentro de las situaciones que podrían generarles mayores molestias o frustración se encuentran la aparición de nuevas tareas, compartir sus cosas, incapacidad para trabajar por sí solos, pérdida ante juegos o la aparición de nuevos miembros en la familia.

A medida que los niños son capaces de desarrollar la autorregulación, se observa que a nivel social se vuelven más empáticos al ser conscientes de las propias emociones y las del resto, de tal forma que su conducta se vuelve más prosocial. A su vez, es probable que quienes tienen mayor autoestima tengan mayor facilidad para ofrecer su ayuda a quienes no presenten las mismas conductas, y ese ofrecimiento, a su vez, promueve la construcción de su autoestima (Karafantis & Levi como se cita en Feldam & Papalia, 2017). Los niños considerados como prosociales suelen comportarse adecuadamente en situaciones sociales que implican cambios constantes, tales como cambios de tareas o la aparición de nuevos estímulos o conocimientos, de modo que enfrentarán los problemas de manera constructiva; en cambio, quienes no se comportan de esa forma, son considerados niños no prosociales (Einsberg et al. como se cita en Feldam et al., 2012).

La dinámica del juego a lo largo de la primera infancia se caracteriza por usar en gran medida la fantasía creando escenarios posibles usando personajes reales y ficticios, inventando escenarios y diálogos. Además, la actividad física es primordial en esta etapa e incluye un juego rudo con luchas, patadas, volteretas, forcejeos y persecuciones en caso de los niños (Einsberg et al., 1996 como se cita en Feldam et al., 2012).

Se puede identificar que entre los seis a ocho años pasan por diversos cambios constantes en su desarrollo y, por lo mismo, resulta esencial la presencia de personas

significativas que puedan acompañarlos; no obstante, cuando no se cubren los cuidados esenciales requeridos, podrían sufrir las consecuencias de su ausencia.

2.4 Viviendo la niñez en una institución

La infancia se caracteriza por ser la etapa en la que los niños reciben el cuidado de sus padres o personas a cargo de ellos, quienes les brindan amor, les enseñan costumbres familiares y ayudan a que desarrollen su confianza (Suárez & Vélez, 2018). Pero al no brindarles los cuidados necesarios, un niño puede ser separado de su familia, siendo la violencia y el abandono los principales factores. Ante ello, los NNA son dirigidos de manera temporal a centros de acogida residenciales que se encargan de brindarles los servicios básicos que por el momento no pueden recibir.

En el caso de Perú, se establece una medida de protección y asistencia especial a los NNA que se encuentran en estado de abandono, teniendo como objetivo satisfacer sus necesidades de protección, educación y desarrollo integral, hasta que le permitan la reinserción a su familia o se logre promover su adopción (Defensoría del Pueblo, 2010). Ante ello, se han creado diversos programas que brindan apoyo a los residentes, tales como la Unidad de Servicios de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (USPNNA) del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar – INABIF, que es la entidad encargada de programar, conducir, coordinar, ejecutar y supervisar las actividades de prevención, promoción y protección de los NNA de 0 a 18 años en estado de abandono y/o riesgo social. Una vez que los niños se encuentran supervisados y bajo cargo temporal de dicha entidad, pasan a estar en condición de supuesto estado de desprotección familiar y estado de abandono. El primero en mención se asigna debido a que los NNA aún cuentan con familiares que pueden hacerse cargo de ellos, pero que, por medidas de protección ante la violencia, son separados de su familia. Por otro lado, la categoría de estado de abandono se aplica cuando ya no tienen contacto con ningún familiar que pueda cuidarlos. Este estado permite identificar la situación en la que se encuentra el niño y determinar si en el futuro podría retornar con su familia, ser adoptados por otra familia o acogidos de manera temporal en una familia. Alejados del cuidado parental, los NNA pueden enfrentar consecuencias psicológicas, cognitivas, emocionales, sociales y físicas debido a que han experimentado violencia, abuso, negligencia y explotación, por lo que es importante contar con personal capacitado para brindarles el afecto que no han podido recibir en su momento (UNICEF, 2017).

Los resultados de los estudios de García & Hamilton-Giachritsis (2016) y Miranda & Toledo (2020) evidencian que la institucionalización causa problemas de socialización o relaciones interpersonales ocasionados por la falta de interacción social y de una atención individualizada con los miembros de los CAR. Por ello, consideran necesario realizar talleres dirigidos a los NNA y auxiliares que están a su cuidado para desarrollar habilidades adecuadas por medio de la educación emocional para un adecuado reconocimiento de las propias emociones y las de sus compañeros, lo que les permitirá convivir en un ambiente de respeto y compañerismo, donde se practica el saber escuchar y aceptar opiniones.

Las personas que les brindan apoyo son sus cuidadores quienes cumplen momentáneamente el rol de padres. Según el Manual de Acreditación y Supervisión de Programas para niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales en el Perú, emitido por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012), la cantidad de cuidadores por grupos de niños puede variar, pero la cantidad estimada es de 2 cuidadores por grupo de 5 a 6 niños; 1 cuidador en la mañana y 1 cuidador en la noche. Además, en dicho manual en el punto 2.2.3.2 se menciona que los Directivos de los CAR se encargan de seleccionar a su personal, siendo uno de los requisitos tener estudios de secundaria completa, estudios relacionados a la infancia y no presentar antecedentes penales; no obstante, este tipo de requisitos se encuentra supeditado a las decisiones de los directivos del centro, por lo que las personas que les brindan los cuidados a los niños lo realizan bajo sus experiencias de crianza familiar y no necesariamente bajo los estudios que hayan realizado. Ante ello, es ideal que el equipo de Psicología de los CAR pueda brindarles soporte emocional y estrategias adecuadas para la crianza e interacción con los niños. A su vez, ellos también llegan a experimentar sobrecarga emocional y emociones como tristeza, enojo y frustración, así como disyuntivas en el sentido de sí mismos que tienen consecuencias en la calidad de su labor (Bedoya, 2012). Además, según estudios, dentro de las instituciones solo se disponen de capacitaciones para los cuidadores sobre cuidados de salud, seguridad y nutrición mas no sobre temas relacionados al cuidado emocional durante la infancia, desarrollo de recursos emocionales tanto para los niños como para los cuidadores; por lo que podría traer como consecuencia un deterioro en su salud mental (Ditlhokwe, 2014)

A su vez, se destaca que en algunas instituciones tienen condiciones que no resultan ideales para el cuidado adecuado de los NNA, tales como la sobrepoblación

respecto a la dimensión del CAR, debido a que existe una desproporción entre el número de residentes y los cuidadores que están a cargo de los niños, así como las constantes rotaciones del personal que podrían perjudicar la formación de vínculos afectivos entre cuidadores y residentes (Van Jzendoorn et al., 2011). Además, también cumple un rol esencial el ambiente físico en el que se encuentran considerando que este puede propiciar la creación de actividades más recreativas y acorde a las necesidades de NNA (Verona, 2020).

Ante ello, los residentes presentan en gran porcentaje problemas en el desarrollo de habilidades sociales para la convivencia con sus pares, tales como entablar conversaciones con un tono de voz adecuado, dificultades para desarrollar su identidad y entender las emociones de los demás, por lo que hacen prevalecer la agresión como forma de resolver problemas (Arán-Filippetti et al., 2018). Esto pudo identificarse en el estudio realizado por Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013), en donde se analizaron los problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados con una población de 111 adolescentes entre 11 a 16 años de Venezuela. Para obtener los resultados evaluaron sus habilidades psicosociales y académicas por medio del Youth Self-Report (YSR) y la Child Behavior Checklist (CBCL). Tras analizar los resultados, se observó que los comportamientos negativos se encontraban asociados a la baja calidad de los cuidadores a cargo. Además, las privaciones físicas y emocionales dentro de la institución podían dar pase a un conjunto de problemas en sus relaciones interpersonales y afectivas, retrasos en el desarrollo mental y problemas de lenguaje. El estudio presentó como conclusiones que es esencial la presencia de un adecuado apoyo emocional y guía en el desarrollo de los NNA para promover una saludable adaptación en su medio.

En esa línea, el impacto de cuidar presenta elementos objetivos, tales como la dedicación de tiempo al cuidar, la carga física a la que los(as) cuidadores(as) están expuestos(as), y las actividades de apoyo hacia otras personas o grupos de personas con necesidades diferentes (García-Calvente et al., 2004). Por otro lado, también incluyen elementos subjetivos que se relacionan con la forma como se percibe la situación; y con la respuesta emocional ante la experiencia de cuidar, tales como compasión hacia quienes se cuida, empatía, apoyo, interés, implicación emocional, alivio de estrés, confianza; que a la vez influyen en los aspectos de salud y bienestar, laboral y social de los(as) cuidadores(as) (García-Calvente et al., 2004).

Por otro lado, a nivel social y vincular, los NNA residentes podrían ser propensos a jugar de manera aislada y ello les podría dificultar la interacción y cooperación con sus pares y adultos (Fernández del Valle & Fuertes, 2000). A su vez, según Geenen & Corveleyn (2014) es frecuente que los NNA presenten un apego desorganizado con sus padres y ello se refleje en sus nuevos vínculos afectivos al no percibir a las personas como base segura.

A esta problemática puede sumarse la baja tolerancia a la frustración ante los cambios cuando se realizan traslados de residencia dentro de la institución, la negativa ante sus solicitudes, la ausencia de alternativas de solución, la baja capacidad para aceptar reglas y que, a corto o mediano plazo, podría perjudicar la convivencia dentro del centro (MIMP, 2012). Además, se podría identificar que existen comportamientos agresivos altamente utilizados para la interacción con los demás, así como altos niveles de ansiedad y pobres habilidades sociales para mantener lazos afectivos significativos y duraderos, los cuales pueden observarse como consecuencia del abandono y la violencia de las que han sido partícipes (García & Hamilton-Giachritsis, 2016).

El comportamiento característico que se puede desplegar durante la residencia fue analizado por Di Iorio & Seidmann (2012) en su estudio “¿Por qué encerrados?: Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizadas” que tuvo como objetivo pluralizar y desnaturalizar el campo de estudios de la niñez, así como también reflexionar sobre las prácticas de investigación desde el campo disciplinar de la psicología. Este estudio es exploratorio de tipo cualitativo y se realizó en dos organizaciones asistenciales no gubernamentales de Argentina, uno en la Ciudad de Buenos Aires y otro en el Gran Buenos Aires. Los participantes fueron niños entre 6 y 12 años de ambos sexos residentes de ambos CAR y que habían ingresado por causas “no penales” o asistenciales y por proceso de judicialización. La recolección de datos del estudio se dividió en dos etapas: una etnográfica y otra psicológica. En la primera se tomó en cuenta la observación participante y realización de talleres grupales con diversas actividades lúdicas que permitieron analizar el escenario de interacción social en el que conviven los residentes. En cuanto a la segunda, se realizaron entrevistas en profundidad y producciones gráficas individuales, centrándose en la historia del proceso de institucionalización y su impacto en el proceso de construcción de la identidad.

Se evita la tradicional perspectiva hegemónica de la normalización de la personalidad de los residentes pues lleva a la estigmatización. Estos esquemas

establecidos afectan su proceso de identidad, dado que el personal puede asumir cómo es un niño sin darle la oportunidad de expresar sus emociones y conocerlo a profundidad para brindarle un adecuado apoyo y guía en la construcción de su personalidad. Es por ello que consideran importante explicitar el contexto sociocultural en el que se encuentran para especificar la formación, el mantenimiento y posible modificación de la representación social. En ese sentido, Argentina se decidió a dar a conocer las realidades sobre los niños residentes y colocó a la infancia en la agenda pública como medida de emergencia.

Se halla en el estudio argentino que en la convivencia pueden describirse situaciones recurrentes y permanentes de tensión y conflicto, las cuales son observados como producto del déficit de competencia social, dificultad en relaciones interpersonales, la tendencia al aislamiento, la indiferencia, reto a la autoridad, fugas y el uso recurrente de la agresión física. Al identificar estos problemas, se promueve la implementación de estrategias correctivas de la mano del Departamento de Psicología y que promuevan la reconstrucción de los pensamientos y emociones de los NNA.

Así pues, la vivencia de la institucionalización se convierte para los niños y niñas en una normal anormalidad social al vivir en un centro con todos los elementos sociales esperados, pero sin el círculo familiar o de cuidado característico de la vivencia en la sociedad. Ante la gran cantidad de población residente existe una alta probabilidad de que los niños puedan sufrir violencia, abuso y daños en su desarrollo cognitivo, social y emocional a largo plazo tomando en cuenta que ya son vulnerables debido a la separación de sus familias, por lo que se debe tener un sistema funcional para brindarles los cuidados pertinentes (UNICEF, 2017). No obstante, la rotación del personal es muy alta, lo que provoca inestabilidad y interrupciones constantes en los vínculos afectivos que se van formando entre la población y sus cuidadores (Córdova & Jaar, 2017). A eso se suma que el personal contratado no siempre se encuentra previamente preparado o con formación suficiente para ejercer el rol que se le asigna dentro de los CAR, lo que podría significar que su motivación y predisposición para tareas asignadas sea baja y solo cumplan sus tareas asignadas a nivel instrumental como limpiar, lavar, mantener el hogar ordenado, bañar a los niños, etc., mas no promover un adecuado desarrollo emocional (Rodríguez, 2016).

Por otro lado, se puede identificar retrasos a nivel educacional, cognitivo y salud de los NNA, estableciendo relación entre dichos retrasos con los tipos de cuidados y vínculos desarrollados por la inadecuada atención que se les podría estar brindando.

También el rendimiento cognitivo general de los niños es relativamente bajo en comparación de otros niños, además de presentar deficiencias en las funciones ejecutivas (atención, memoria y planificación), por lo que se les dificulta la toma de decisiones en la resolución de problemas y el uso del lenguaje como medio para solicitar atención de manera satisfactoria (Bijttebier et al., 2016; Moretti & Torrencilla, 2019).

2.4.1 Emocionalidad de los niños residentes

En cuanto a la dimensión emocional de los NNA residentes en CAR, se podría identificar que, debido a las experiencias de vida caracterizadas por ausencias de cuidados parentales adecuados, vínculos afectivos por parte de sus cuidadores primarios, así como maltrato y/o abuso por parte de sus familiares, pueden desarrollar dificultades en la identificación de sus emociones y en las del resto, por lo que no pueden responder de manera acertada ante las expresiones de otras personas y, en ocasiones, se les dificulta ayudarlos (Córdova & Jaar, 2017; Bolaños et al., 2019). Esto se puede encontrar en la investigación de Borelly et al. (2018) al realizar un estudio cualitativo sobre “la co-construcción del sí mismo en niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad de Colombia”. Participaron tres niños residentes entre los cinco y seis años de edad, sus cuidadores, psicólogo de la institución y profesora del colegio a quienes les realizaron una entrevista semi estructurada. En caso de los niños, les leyeron un cuento infantil “sapo es sapo”, un cuadernillo de dibujos en donde debían dibujar libremente, un cubo de emociones para nombrar situaciones en la que se sentían como la emoción presentada y tres observaciones conductuales. Entre los resultados pudieron observar que niños presentaban una tensión entre sentirse amados frente a sentirse abandonados, por lo que se encuentran en una disyuntiva emocional en la que deben crear estrategias para enfrentar adversidades dentro del centro. Asimismo, se encuentra relacionado con los significados que pueden darles a situaciones y que influyen en su presente y futuro, marcado por un pasado de abandono y negligencia. No obstante, se identifica la posibilidad de tener otra familia y sentirse amados y cuidados por otros adultos, por lo que regulan progresivamente sus sentimientos relacionados al abandono. Hay niños en estados depresivos y en proceso de despersonalización al crecer en un contexto en el que no pueden desarrollar ni descubrir sus propios gustos, sentimientos ni aspiraciones personales, lo que termina afectando la formación de su identidad. Como respuesta, una buena disposición del equipo

multidisciplinario dentro de los CAR, caracterizado por afecto, escucha activa y cuidados adecuados promoverá el desarrollo emocional y socioafectivo, observando apegos más seguros, mejoras en la capacidad de reconocimiento y expresión de emociones, mayores niveles de autoconfianza, aumento en la habilidad de integración con sus pares y adaptación al entorno.

Dentro de las emociones que surgen también puede identificarse el miedo que suele ser constante en los NNA y se llega a expresar en terrores nocturnos, problemas de sueño, enuresis y encopresis. Además, se identifica baja confianza en sí mismos y en sus capacidades para esperar turnos, seguir instrucciones y controlar adecuadamente sus impulsos (Fernández del Valle & Fuertes Zurita, 2000).

Por otro lado, dada las experiencias de vida de los niños, desarrollarán la percepción de no disponibilidad de los adultos ante situaciones frustrantes o amenazantes (Fernández-Parra & Fernández-Daza, 2013). Por ello, los cuidadores tienen la misión de apoyarlos por medio de la creación de la confianza en sus vínculos emocionales al momento de jugar con ellos y comunicarse ofreciéndoles una mirada de apoyo. No obstante, la gran cantidad de residentes puede dificultar el adecuado cuidado individualizado que se les debe brindar y no les facilita el desarrollo de la confianza y afectividad que han sido perdidas a partir de sus vivencias pasadas (Bartschi et al., 2018). A su vez, puede verse que la falta de interacción entre el cuidador y el niño puede interferir en el desarrollo emocional de NNA y reflejar carencias emocionales en ellos. Ante esto, se puede identificar distintos comportamientos, sean amistosos, desinhibidos e indiscriminados ante cualquier adulto, incluyendo personas extrañas, con sensaciones de miedo o preocupación ante lo novedoso y lo que está fuera de su control (Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2012).

Además, en reiteradas ocasiones se puede advertir que los niños tienden a ubicar al adulto que ahora se encuentra como cuidador en el rol de víctima o victimario, es decir, castigándolo o temiéndole. Esto se puede tomar como consecuencia de sucesos traumáticos que el niño no ha podido elaborar mediante la palabra y que también pueden observarse como una puesta a prueba para observar si las nuevas personas aún permanecerán cuidándolo a pesar de las actitudes que pueden estar evidenciando (Bolaños et al., 2019). El vínculo que favorece una adaptación activa a la realidad implica una relación bidireccional, afectándose mutuamente entre los sujetos, habilitando la comunicación y el aprendizaje tanto por parte de los niños como de los cuidadores,

personal administrativo y de apoyo. Dicho aprendizaje se entiende como la transformación del sujeto y la realidad porque implica una desestructuración de lo previo conocido y una nueva estructuración de su realidad (Castrillón & Venegas, 2014).

En cuanto con su interacción social, se identifica que al llegar a la institución pueden iniciar amistad con sus compañeros y reparar mutuamente los vínculos que han sido interrumpidos por las experiencias que han vivido. De esta forma, resultan esenciales los vínculos que puede generar con otros niños formando una red de apoyo entre ellos. Así, puede verse este tipo de vínculo entre niños que no cuentan con hermanos dentro de una institución, lo que podría apoyarlos para sentirse acompañados formando lazos de amistad que pueden perdurar durante el tiempo de permanencia dentro de la institución y al egresar, formando una red de apoyo más amplia (Borelly et al., 2018). Asimismo, la formación de nuevos vínculos se encuentra relacionada con su etapa de socialización, dando a conocer la necesidad de afecto que se extiende al ambiente y surgiendo la necesidad de tener amigos, compañeros e identificarse con un grupo en particular. Además, esto permite que reconozcan poco a poco las emociones de los demás y se desarrolle su empatía con las experiencias vividas por sus demás compañeros, lo que contribuye a su convivencia (Carrasco et al., 2021).

Al formar dichos vínculos, pueden repararse poco a poco los sentimientos de abandono y soledad surgidos a raíz de las experiencias vividas de manera individual, pero si el entorno fracasa en su función de compensar la pérdida, el niño busca el modo de llenar este vacío con reclamos al ambiente y toda la sintomatología de la conducta antisocial: las conductas agresivas, la mentira, el robo, la compulsión a la crueldad, hasta la psicopatía (Borelly et al., 2018). Es por ello que, si no se le brinda la oportunidad de restablecer su vida física y emocional que ha sido dañada, es posible que ellos busquen de una manera u otra el modo de lograr que el mundo reconozca el deber y la deuda que tienen hacía ellos, por lo que intenta reformar la estructura o marco roto a raíz de lo vivido y que empieza a traducirse mediante reclamos convertidos en reacciones impulsivas, destrucción del ambiente, así como en relaciones interpersonales basadas en el dominio y abuso.

De esta forma, el ambiente institucional influye significativamente en la formación de su identidad y puede alterar su desarrollo psicológico correspondiente a su edad al no contar con los medios adecuados para promoverlo adecuadamente (Fernández-Daza & Fernández- Parra, 2012). Este tipo de convivencia que se busca dentro de los

CAR considera esencial el desarrollo y promoción del bienestar integral del niño. Por medio de los hallazgos de la literatura se puede evidenciar cómo desde los seis años el niño empieza a desarrollar su conciencia emocional y poco a poco toma en cuenta que los demás tienen reacciones y opiniones distintas a la propia. Las vivencias en el CAR son variables y pueden generar frustración al no obtener el resultado esperado y las reacciones también dependerán de sus habilidades para enfrentarlo y de la calidad de enseñanza de quienes los guían. Podría mencionarse que los niños, a través de sus distintas respuestas ante estímulos, están manifestando un pedido de ayuda y conexión con la persona a cargo y que pueda brindarle las herramientas necesarias para apaciguar los efectos de la frustración que pueden estar sintiendo. Así, se considera pertinente que los niños puedan manifestar sus experiencias de frustración y den a conocer cómo vivencian esas situaciones y qué recursos usarían para poder enfrentarlas.

Finalmente, al considerar la teoría de la frustración de Abram Amsel, se puede observar que las conductas manifestadas por los niños pueden ser resultado de un proceso de reforzamiento de comportamientos que son convertidos en patrones. Dichas conductas pueden ser adaptativas o no adaptativas, y dependen de quienes estén más próximos a los niños para proporcionar una adecuada guía. De esta forma, resulta importante la presencia de agentes que brinden los recursos emocionales necesarios para que los perciban su apoyo ante situaciones que no pueden manejar. Bajo el contexto de la población de estudio, resulta importante considerar los aportes de la investigación de Reunamo et al. (2019), debido a que refleja la relevancia de la presencia de personas que proporcionen las estrategias adecuadas y que los acompañen en el proceso y se retiren paulatinamente para que se conviertan en personas que puedan hacer frente no solo a situaciones frustrantes, sino también en distintas situaciones cotidianas dentro del CAR y cuando egresen. De esta forma, las vivencias que puedan estar pasando los niños y que se darán a conocer por medio de sus narraciones permitirán reconocer sus percepciones sobre la frustración y cómo las personas bajo su cuidado pueden representar para ellos sus principales agentes de contención y guía emocional.

A su vez, la ausencia de agentes que les proporcionen la guía o modelamiento de conductas adecuadas para enfrentar situaciones frustrantes pueden generar distintas consecuencias psicológicas. Ante ello, ellos podrían vivenciar una frustración secundaria dado que los cuidadores a su cargo no les permiten resolver el obstáculo presentado volviéndose ellos una suerte de bloqueo en la consecución de su meta al no lograr

calmarlos mediante una respuesta inmediata. A su vez, es importante resaltar que dentro de los CAR existe una alta rotación de personal que no permite a la mayoría de los niños la formación de vínculos afectivos estables, lo que les proporcionaría un espacio de confianza para enfrentar dichas situaciones con recursos emocionales más formados. Además, experimentan diversas emociones, las cuales aún no son manejadas adecuadamente, por lo que las personas más próximas a ellos son quienes deben proporcionarles los recursos emocionales necesarios para hacer frente a estas situaciones frustrantes y cambiantes de su entorno.

2.4.2 El desarrollo de recursos emocionales en niños residentes de los CAR

Ante el aprendizaje de conductas diversas para hacer frente a la frustración y la ausencia del reconocimiento de las emociones propias y de otros, diversos estudios relacionados han propuesto la educación emocional a temprana edad para reaccionar de manera funcional ante las emociones considerando las consecuencias psicológicas tras el abandono y considerarlo como el surgimiento de los recursos emocionales que le ayudarán en el presente y a futuro (Gómez, 2017). Un estudio realizado por Yslado-Méndez et al. (2019), que tuvo como objetivo describir las vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes en el Perú. Para ello, se usaron técnicas de entrevista, grupo focal y el inventario de inteligencia emocional Bar-On ICE: NA estandarizado en Perú. Tras ello, se tuvo como resultados que la mayoría de los niños residentes, poseen una baja inteligencia emocional sobre todo en el área interpersonal el cual se encuentra conformada por la empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales. Según el estudio, esto podría significar la dificultad que pueden presentar los NNA al momento de expresar y autorregular sus emociones, valoración de las emociones en sus relaciones interpersonales. Asimismo, las conductas disruptivas que pueden presentarse son consecuencia de la desvinculación por parte de la familia desde temprana edad y la residencia prolongada en el CAR.

Ante estos resultados, se podría indicar que la educación emocional permite que puedan construir recursos emocionales que promuevan una convivencia adecuada con personas de su edad, mayores o a largo plazo y así evitar conflictos, estrés, intolerancia o negativa ante situaciones. Además, el conocimiento de las emociones se puede convertir en un factor protector ante situaciones frustrantes y promover el desarrollo de recursos emocionales saludables (Gil, 2016).

Para poder desarrollar una adecuada guía en el conocimiento y reconocimiento de las propias emociones, Bisquerra (2014) desarrolla una teoría de la competencia emocional en el que propone cinco elementos esenciales que conforman la educación emocional:

1. Conciencia emocional: capacidad para reconocer las emociones conforme se van enfrentando distintas situaciones, ponerle nombre a lo que se va sintiendo. En los niños se les debe guiar en el descubrimiento de las nuevas sensaciones, situaciones y emociones.
2. Regulación emocional: estrategia dirigida a aumentar, mantener o eliminar un estado emocional que pasa en la actualidad.
3. Autoestima: sentido de la propia valoración, donde se compara con los yo ideales y reales, influye en la motivación para participar en actividades y en su propio estado de ánimo. Además, influye el apoyo social de personas que representan fuente de confianza para los niños
4. Habilidades socioemocionales: conjunto de competencias que permiten estimular las relaciones interpersonales, en donde se viven emociones diferentes y permiten mejorar la comunicación con los demás, llegar a acuerdos, resolver problemas, etc.
5. Desarrollo de habilidades de vida: son habilidades que permiten tener una vida más sana y equilibrada que favorezca el bienestar en el contexto en el que se desenvuelva la persona. Estas, permiten que los niños puedan optar por distintas reacciones, de tal manera que puedan vivir en armonía y bienestar interno y externo.

Ante ello, se elaboran diversos talleres o recursos lúdicos que les proporcione a los niños los medios para gestionar sus emociones ante situaciones frustrantes tales como lo manifestado en la investigación de Montoya y Ospina (2020) que tuvo como objetivo comprender cómo es la relación de los niños de 2ºA de primaria con sus emociones y la incidencia de estas en sus relaciones sociales a través de talleres teatrales, fortaleciendo el autoconocimiento emocional. Para el estudio, se tomó en cuenta el grupo de estudiantes del colegio IPARM de Colombia y para conocer las perspectivas de dicha población, la investigación fue cualitativa de tipo etnográfica. Se hizo uso de entrevistas y talleres teatrales para observar su interacción mediante la representación (formas de vivir), lectura y creación de textos (analizar escenas), expresión corporal (partes del cuerpo como medio

de comunicación) y el montaje de una película escrita juntamente con los involucrados. Los resultados del estudio dieron a conocer que los niños lograron identificar las emociones en situaciones presentadas y desarrollar más estrategias para poder expresarlas como situaciones cotidianas o elementos fantásticos o animales. Además, lograron reconocer que es importante regular sus respuestas emocionales para mejorar sus relaciones con los demás y consigo mismo.

De esta forma, Ambrona, et al. (2012) indican que es adecuado un programa de educación emocional que pueda facilitar una buena socialización y mejore la calidad de vida de los menores al tener un vocabulario emocional desde temprana edad. De esta forma, tuvo como objetivo contrastar la eficacia de su intervención breve para incrementar de forma estadísticamente significativa la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. El autor diseñó un programa de educación emocional dirigido a 60 niños de 6 a 8 años pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Madrid. El programa consta de dos módulos distintos: 1) Reconocimiento de emociones y 2) Comprensión emocional. Se usaron 3 instrumentos: Prueba de reconocimiento emocional, Prueba de comprensión emocional simple y Prueba de comprensión emocional mixta. Los resultados dieron a conocer que los niños que han participado de la intervención presentaron mejor significativas. Además, se expone que trabajar las competencias emocionales desde la infancia supone un factor protector frente al desarrollo de conductas de riesgo y afrontamientos en situaciones difíciles y que pueden generar frustración. Este tipo de programas permite el desarrollo posterior de competencias emocionales más complejas como estrategias de regulación emocional efectivas.

Dentro de la población de los CAR, se observan escasos hallazgos sobre programas de educación emocional; no obstante, destaca uno realizado en México. Los autores Ampudia, et al. (2012) realizaron un “Programa de Intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados”. Este estudio toma en cuenta la intervención cognitiva-conductual para la elaboración del programa. Participaron 36 niños entre 8 y 12 años de edad y fueron asignados aleatoriamente a dos grupos: experimental y control. Llevaron a cabo 14 sesiones para entrenar habilidades sociales básicas y avanzadas, entrenamiento en solución de problemas y reestructuración cognoscitiva. Las estrategias usadas en el programa fueron instrucciones verbales, modelamiento, retroalimentación, reforzamiento, juegos de roles y encargar tareas. Se

llevaron a cabo preevaluaciones por medio de la Escala de Conducta Asertiva para Niños “CABS”, Escala de Depresión para niños “CDS” y la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños “CMAS-R” para identificar dichas variables en los menores y que, según la literatura, son características de niños residentes y que se presentan como consecuencia del abandono.

Dentro de los resultados se observó que, en la preevaluación del estudio, los niños, tanto del grupo experimental como de control, presentaban comportamientos agresivos como característica en sus interacciones y una tendencia a ignorar los sentimientos de los demás, así como índices elevados de tendencia a depresión y ansiedad e índice de autoestima por debajo de lo normal. Tras la intervención se observó la efectividad del programa para promover y desarrollar habilidades sociales para la resolución de problemas, reconocimiento y expresión de emociones, lo que implicaba una reestructuración del pensamiento

Por medio de los hallazgos de la literatura, se pueden evidenciar las distintas características de frustración en los niños y la relevancia de la educación emocional para desarrollar sus recursos emocionales frente a las distintas vivencias dentro de los CAR; no obstante, aún se debe promover la gestión emocional dentro de los CAR dado que no se evidencian estudios que abarquen esta población junto a la frustración. Un inadecuado manejo de las emociones de los NNA y de las personas a su cargo, podría perjudicar su desarrollo integral a corto y largo plazo, así como su autoconocimiento, su empatía y habilidades sociales que no le permitirán enfrentar adecuadamente situaciones tensas y que les generen frustración. Así, se considera pertinente que los niños puedan manifestar sus experiencias de frustración y den a conocer cómo vivencian esas situaciones y que recursos usarían para poder enfrentarlas.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivo

Objetivo general:

- Comprender las experiencias de frustración en niños de 6 a 8 años de un Centro de Acogida Residencial (CAR) de Lima.

Objetivo específico:

- Identificar las características de la frustración en niños de 6 a 8 años de un Centro de Acogida Residencial (CAR) de Lima.
- Conocer los recursos emocionales que presentan los niños de 6 a 8 años para hacer frente a las situaciones frustrantes.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio es de tipo cualitativo puesto que busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de la frustración, además de profundizar en sus experiencias, opiniones y significados (Martínez, 2004; Vasilachis et al., 2006). Este enfoque proporciona riqueza interpretativa a los datos recogidos contextualizando los datos con el entorno de los participantes, en este caso, la vivencia dentro de un CAR (González, 2007). A su vez, el análisis es de carácter inductivo al estudiar cada una de las narraciones brindadas por los niños y de esta forma conocer cómo se desarrolla y percibe para ellos la frustración en las situaciones que serán planteadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Desde otro ángulo, el alcance es exploratorio al indagar en un tema poco investigado en esta población, lo que permitirá dar a conocer este fenómeno relativamente desconocido y que ha podido ser verificado por la escasa información encontrada por medio de la búsqueda de estudios con el constructo y población similar. A su vez es descriptivo, ya que se buscan especificar las características importantes de las experiencias de frustración en los niños, así como sus recursos emocionales (Cid et al., 2015; Hernández et al., 2014).

Por otra parte, el diseño del estudio es fenomenológico-narrativo, ya que se pretende recolectar datos y comprender las experiencias vividas de frustración de los niños para, de esta forma, describirlas, analizarlas y reflexionarlas. Al considerarlo fenomenológico se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes y que solo ellos pueden conocer, de tal forma que se pueda estudiar la frustración tal como es vivida y percibida por los niños (Corbin & Strauss, 2002). Así, se llegará a describir y entender las experiencias de frustración desde el punto de vista de cada participante y por medio de su propia narrativa al recolectar los datos a través de las ilustraciones de las situaciones frustrantes hipotéticas. Al tomar en cuenta la población de niños, el diseño narrativo permitirá identificar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de ellos para dar voz a sus experiencias compuestas por sus

creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones y percepciones de su propia conducta y de la forma de interacción con otros (Alvarado & Arias, 2015; Lerma, 2016).

4.2 Participantes

El grupo de participantes del presente estudio está conformado por 13 niños de un CAR de Lima, cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años. Los participantes tienen un tiempo de permanencia desde 1 hasta 8 años viviendo en el Centro de Acogida Residencial. Además, algunos de los NNA llegan con sus hermanos y son dirigidos a diferentes áreas del CAR de acuerdo con su edad y sexo, dado que así se encuentra dividido el centro. Su permanencia en el CAR depende de su estado, el cual puede estar categorizado como presunta desprotección familiar o presunto estado de abandono. La primera se da cuando los niños aún cuentan con contacto familiar externo y tienen la posibilidad de recibir visitas de su familia, las cuales sean supervisadas por el equipo de psicología del CAR. Por otro lado, la categoría de presunto estado de abandono se refiere a la ausencia del contacto familiar o a que los niños no cuenten con familia y hayan sido llevados a las entidades encargadas por personas que denunciaron el estado de abandono.

Con respecto al método de selección de los participantes, se utilizó la técnica por conveniencia, la cual consiste en elegir a los sujetos de la investigación de manera arbitraria considerando a la muestra más cercana que se tiene y que, según Katayama (2014), se suele usar en estudios exploratorios con el objetivo de identificar las primeras aproximaciones al fenómeno del estudio y que, en este caso, son los residentes del CAR y que fue el centro de prácticas de la investigadora.

Ante ello, se consideraron como criterios de inclusión que sean niños residentes de un CAR, que tengan entre 6 a 8 años, la presencia de conductas características de la frustración que han sido identificados por medio del cuestionario, la observación conductual durante las sesiones y la información brindada por los cuidadores. Por otro lado, los criterios de exclusión que se han tenido en cuenta son que los niños tengan alguna discapacidad cognitiva que no permita una adecuada participación o entendimiento de las preguntas planteadas, que no vivan dentro de un CAR y que no presenten los comportamientos característicos de la frustración. Finalmente, para la selección de la cantidad de participantes se consideró el punto de saturación el cual se caracteriza por concluir la recogida de la información al identificar la cantidad necesaria de datos obtenidos por medio de las entrevistas (Corbin & Strauss, 2002). A su vez, de

acuerdo con lo mencionado por Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), sugieren que la cantidad de participantes necesarios para los estudios de tipo fenomenológico es de 10 a 12 siendo un número estimado para la recolección de la información pertinente.



Tabla 4.1
Datos informativos de los entrevistados (N=13)

Seudónimos	Edad de llegada al CAR	Edad actual	Número de hermanos	Motivo de ingreso	Tiempo de permanencia en el CAR
A.Z.	2 años	6 años, 7 meses	0	Presunta desprotección familiar	4 años
J.C.	3 meses	7 años, 3 meses	5	Presunto estado de abandono	7 años
J.A.	6 años	8 años, 8 meses	2	Presunto estado de abandono	2 años
J.B.	5 años	7 años, 11 meses	2	Presunto estado de abandono	2 años
L.V.	5 años	7 años, 6 meses	1	Presunta desprotección familiar	2 años
J.L.	4 años	7 años, 6 meses	1	Presunta desprotección familiar	3 años
S.C.	4 años	7 años, 6 meses	1	Presunta desprotección familiar	3 años
V.P.	6 años	8 años, 1 mes	2	Presunta desprotección familiar	2 años
D.T.	6 años	8 años, 6 meses	1	Presunta desprotección familiar	2 años
J.V.	8 años	8 años, 11 meses	1	Presunta desprotección familiar	1 año
K.R.	1 año	8 años, 6 meses	0	Presunto estado de abandono	8 años
M.B.	6 años	8 años, 11 meses	2	Presunta desprotección familiar	2 años
H.R.	7 años	8 años, 4 meses	1	Presunta desprotección familiar	1 año

4.3 Técnicas de recolección de datos

Para los fines del presente estudio, se usaron tres instrumentos: la guía de la entrevista, la lista de cotejo y la ficha de datos sociodemográficos.

En primer lugar, la guía de la entrevista estuvo basada en el instrumento usado por Reunamo et al. (2019) (ver anexo 2) en su estudio llamado “Children’s self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education” para el cual usó 17 ilustraciones de situaciones frustrantes hipotéticas típicas dentro de un aula y en interacción con otras personas. Las imágenes fueron diseñadas por Jyrki Reunamo basándose en la teoría de Vygotsky, Piaget y su propia teoría del modelo sistémico de Vygotsky para explicar la frustración. A su vez, las respuestas brindadas fueron analizadas considerando el modelo sistémico de Vygotsky, el cual propone la importancia de la interacción del ambiente y la cultura para el aprendizaje del niño, así como la guía que existe con la persona próxima al niño. De esta forma, el autor propone la zona de desarrollo próximo definido como la distancia entre el actual nivel de desarrollo, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial bajo la guía de un adulto o en colaboración de sus compañeros más hábiles (Vygotsky, 1987). Así, explica el proceso de acompañamiento del aprendizaje en el niño de tal forma que poco a poco se le oriente y desarrolle sus propias estrategias emocionales. Los niños empiezan a usar la imitación de las conductas observadas en quien los guía o en alguna actividad colectiva supervisada por adultos (Reunamo, 2007).

En el marco de la frustración se puede observar que resulta importante la compañía del cuidador primario o la persona más próxima al niño para el apoyo de la construcción de los recursos emocionales para enfrentar situaciones frustrantes. Se identificó el primer continuo entre la interacción interpsicológica, que comprende las interacciones y actividades sociales del niño, y la intrapsicológica, que poco a poco se convierten en propias al internalizar lo aprendido del ambiente. De acuerdo con ello, la persona más próxima al niño cumple un rol esencial al guiar en el aprendizaje de nuevas conductas para que paulatinamente construya sus propias estrategias y pueda usarlas sin la necesidad de la presencia de otra persona.

Dentro del proceso de elaboración de la guía de entrevista, en primer lugar, se procedió a solicitar la autorización al autor para el uso de las ilustraciones y guía de entrevista usada en su estudio. Al encontrarse la guía en inglés, se realizó la traducción de manera directa e inversa para validar su redacción con palabras adecuadas sin alterar su objetivo de evaluación. También se solicitó el apoyo de un grupo de psicólogos

clínicos y educativos para su participación en la revisión. Las personas que participaron fueron cuatro psicólogos, quienes fueron contactados e invitados por correo para formar parte del juicio de expertos del estudio. Tres de ellos son docentes universitarios de la Facultad de Psicología de una universidad privada de Lima y uno labora en un CAR de Lima. Se trata de especialistas en el área clínica y educativa que trabajan con NNA en evaluación psicológica, cognitiva y emocional e intervención de conductas disruptivas y problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, se usó una lista de cotejo de 10 indicadores característicos de la frustración (ver anexo 4) elaborada a raíz de los instrumentos usados en estudios de frustración, tales como la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos (Caycho, et al., 2018) y en la Escala de la Intolerancia a la Frustración (EIF) propuesta por Harrington (2005) basándose en la teoría de Albert Ellis. Este es un formato que contiene lista de conductas que indican ausencia o presencia de las conductas y observaciones adicionales y que también fue validada por el grupo de expertos participantes del estudio. Este listado se les entregó personalmente a los cuidadores de los niños, quienes podrían verificar y observar las conductas de los niños durante su día a día, de tal forma que la información brindada se complementará con sus narraciones. A su vez, se le indicó a cada uno de ellos el objetivo del estudio y se les consultó sobre las conductas de los niños que tenían a su cargo. Desde este punto, se pudo identificar el interés de la mayoría de los cuidadores al preguntar más información sobre la observación que debían realizar; no obstante, algunos de ellos referían que no disponían de tiempo para realizar el llenado del listado y rechazaban inicialmente la indicación brindada, pero luego aceptaban realizarlo. Por otro lado, para considerar la prevalencia de las características de la frustración en los niños del estudio, se recomendaba observar un 80% de los indicadores presentes en niño. Cabe resaltar que, se tomó en cuenta la participación de los cuidadores en este estudio dado que conviven con los residentes y observan sus comportamientos, por lo que la información permitirá entender y contextualizar los resultados de las narrativas de los niños. A su vez, la observación conductual permitirá acercarse al fenómeno del estudio y ver directamente lo que sucede, tomando en cuenta una guía que contiene un número de temas a observar y que permitirá identificar aspectos más significativos relacionados al estudio (Cid et al., 2015; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Por último, se elaboró una ficha de datos sociodemográficos en donde se registró la información principal de los participantes tales como: su pseudónimo, edad en la que

llegaron al CAR, edad actual, número de hermanos, motivo de ingreso y tiempo de permanencia en el CAR.

Tras las observaciones realizadas, los expertos comentaron que los instrumentos que serán usados para la investigación son adecuados para la muestra y que los gráficos son pertinentes para el rango de edad. En caso de guía de la entrevista, realizan la misma observación de la redacción proponiendo cambios en los enunciados evitando pleonasmos, tales como en la situación número 12 donde se identifica la frase “jugando un juego”, ante lo que un juez recomienda solo escribir “jugar”. En cuanto a la población, el psicólogo que labora en un CAR comentó que las ilustraciones son adecuadas y similares a situaciones por las que pasan los residentes, pero brindó sugerencias al momento en que los niños relaten sus respuestas, resaltando que se debe brindar contención emocional en caso se necesite. También observó que la lista de cotejo planteada es pertinente para que los cuidadores brinden más información sobre las conductas y puedan complementar el estudio.

Además, sugirieron en el caso de la “lista de cotejo de comportamientos” mejorar la redacción en el indicador 1 reemplazando “se enfada con facilidad ante el error” por “se enfada con facilidad al cometer un error”. Para observar la eficacia del instrumento planteado, se realizó la inmersión de campo inicial para la cual se procedió a solicitar la autorización a la directora de un CAR, cuyo trámite tuvo muchas demoras. Por esa razón, se tuvo que realizar la inmersión inicial con un niño que residía fuera de un CAR, pero que tenía la edad dentro del rango del estudio y presentaba las mismas características de frustración. El entrevistado fue un niño de 8 años 10 meses que cursaba el tercer grado de primaria en un colegio privado católico de Lima, es el menor de tres hermanos y reside en San Miguel. Vive con sus hermanas, mamá y papá. La madre comentó que su hijo se caracterizaba por presentar conductas relacionadas a la frustración, cómo negarse a nuevas alternativas, irse del lugar cuando algo le sale mal y/o llorar ante cuando cometía un error; no obstante, tanto ella como su hermana resaltan que tiene la capacidad de reflexionar después y, si algo no le sale bien, empieza a preguntar a las personas mayores. Además, resaltan que es un niño curioso, amable, colaborador, conversador y que le gusta mucho el fútbol. Los resultados de la inmersión inicial dieron a conocer que las situaciones presentadas son pertinentes para el rango de edad del estudio y que permite que puedan dar mayores detalles de experiencias similares a las que se le presentan en la entrevista.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

Para recolectar los datos del estudio se procedió a solicitar la autorización a un CAR de Lima para entrevistar a niños de 6 a 8 años residentes de la institución en el mes de junio del año 2021; se les presentaron los formatos de consentimiento informado para los cuidadores de área y los asentimientos informados para los niños participantes. Con la autorización aprobada en el mes de julio del mismo año, se procedió a la entrega de manera presencial de los consentimientos y lista de cotejo a los cuidadores de los niños, los asentimientos que fueron entregados a los niños participantes en el que colocaban la confirmación de su participación y su nómina, así como el llenado de las fichas sociodemográficas para tener los datos de los niños en donde se registró el pseudónimo del niño o niña, su edad actual, edad en la que llegó, motivo de ingreso, grado escolar y características de su conducta. La entrevista se realizó de manera presencial en el Departamento de Psicología del CAR con los protocolos de bioseguridad debido a la presencia de la Covid-19. Las entrevistas se realizaron en el mes de agosto del mismo año en horarios donde los niños no presentaban actividades programadas y en coordinación con el equipo de psicología y cuidadores. Previo a ello, los consentimientos, asentimientos informados y la lista de cotejo fueron llenadas de manera presencial por las personas correspondientes luego de explicarles el objetivo del estudio y brindarles las indicaciones pertinentes. Por otro lado, al iniciar la entrevista, se le explicaba al niño el objetivo de la sesión, el contenido de las ilustraciones y que sus respuestas serían grabadas bajo su consentimiento. Una vez que se obtenía su aprobación, se procedía a realizar las preguntas correspondientes, grabar las preguntas y brindar contención emocional de ser el caso. En caso del llenado de la lista por parte de los cuidadores, una semana antes de empezar las entrevistas a los niños se les brindó la explicación de manera individual, el objetivo del estudio e indicaciones para una adecuada observación y llenado de la lista, considerando que debían observar a los niños en su día a día para determinar la presencia o ausencia de las conductas especificadas. Para ello, se les indico a los cuidadores que tenían 2 semanas del mes de agosto del 2021 para completar la lista considerando que tenían otras actividades programadas en el centro; no obstante, algunos de ellos tardaron una semana más debido a que no pudieron completarlo a tiempo o indicaban que se olvidaban de realizarlo.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La estrategia que será usada para la discusión es el análisis de contenido cualitativo, el cual se define como un conjunto de técnicas de análisis de comunicación que, por medio de la información recogida, permite la inferencia de experiencias de los participantes de un estudio (Bardin, 2002). Además, se caracteriza por ser un método que identifica, organiza y analiza en detalle la información a partir de una cuidadosa lectura y relectura de los datos recogidos.

A su vez, permite comprender el fenómeno del estudio y revelar las experiencias, significados y realidad de los niños para entender sus vivencias de frustración. Asimismo, permite la preservación y respeto de la subjetividad de lo relatado por los participantes y el reconocimiento del contexto socio- temporal al que pertenecen (Alvarado et al., 2012).

El presente capítulo se encuentra estructurado por el análisis de cada una de las respuestas de los entrevistados, de tal forma que se pueda entender la frustración que están vivenciando. A continuación, se detallarán las categorías obtenidas tras el análisis de las entrevistas (ver Tabla 5.1), así como las respuestas de los cuidadores en la lista de cotejo que se les brindó (ver Tabla 5.2).

Tabla 5.1*Categorías resultado del análisis de las entrevistas*

Objetivos	Categoría	Subcategoría	Porcentajes de verbalizaciones
Objetivo 1	Conducta ante la interrupción de la tarea	Huida de la actividad	62%
		Expresión de la ira hacia otras personas	31%
Objetivo 1 Objetivo 2	Respuesta emocional frente a tareas desagradables	Expresión de tristeza	38,5%
		Deseo por formar vínculos afectivos	85%
Objetivo 2	Soluciones frente a conflictos interpersonales	Búsqueda de apoyo al percibir conflictos	85%

Tabla 5.2*Respuestas de la lista de cotejo*

Indicadores	Porcentaje de presencia de indicadores
Se enfada con facilidad al cometer algún error	30%
Evita enfrentarse a nuevos retos	53%
Es muy exigente con sus tareas	38%
No plantea nuevas alternativas de solución ante problemas	61.5%
Muestra poca paciencia y se aburre rápidamente	100%
Presenta dificultad para cambiar de tarea	30%
Le resulta difícil esperar su turno	61.5%
Llora ante la tarea no lograda	30%
Se retira del lugar al no lograr completar la tarea	23%
Presenta conductas agresivas al cometer algún error	23%

Categoría 1: Conducta ante la interrupción de la tarea

La presente categoría se entiende como el conjunto de conductas y expresiones que presenta un niño cuando otra persona interrumpe una actividad que él se encuentra realizando o cuando no obtiene el resultado esperado.

Subcategoría 1.1 Huida de la actividad

En su día a día, a los niños se le presentan distintas actividades nuevas que pueden generarles temor por ser desconocidas o que implican esfuerzos mayores a lo que ellos pueden realizar. Entre ellas se puede identificar la asignación de una tarea dentro de su escuela, indicaciones por parte de sus cuidadores como levantar sus juguetes, reparar lo que rompen, tender su cama o arreglar el hogar en donde viven. Este tipo de actividades son constantemente rechazadas por los niños y lo expresan mediante la huida; sus cuidadores manifiestan que ellos tienden a dejar las cosas desordenadas aun así se les pida que ordenen, les cuesta pedir disculpas a un compañero por hacerles algún daño y no reconocen con facilidad sus errores por lo que evidencian su preferencia por salir del lugar en el que se encuentra. Ello, también se identifica en la escuela, al no culminar las tareas y salir corriendo de las aulas.

De esta forma, se entiende a la huida de la actividad como el escape de la tarea asignada prefiriendo realizar otra que no les genere un malestar emocional:

“Salir del juego y no lo arreglo” (S.C., 8 años),

“No lo hago. Profe, no quiero hacerlo por favor” (J.V., 8 años 11 meses)

S.C. es un niño que llegó al CAR hace 4 años junto a su hermano gemelo, ambos se encuentran bajo la presunción de estado de desprotección familiar, debido a que actualmente sus familiares no pueden brindarles los cuidados necesarios y tampoco los pueden visitar en la institución; no obstante, ellos constantemente preguntan por sus parientes. Además, los han cuidado distintas personas desde su llegada a la institución y han sido descritos como los líderes de cada grupo de niños en los que han estado. El niño S.C. se caracteriza por ser

cariñoso con sus cuidadores; sin embargo, por momentos pueden oscilar sus emociones entre la ira y la alegría. Ante ello, quienes se encuentran bajo su cuidado comentan que puede realizar sus actividades asignadas con tranquilidad, pero cuando se encuentra molesto o no le agrada algo tiende a abandonarlo refiriendo que no puede realizarlo porque no es capaz de hacerlo. Ello, también puede responder a que se encuentra en proceso su regulación emocional que, según Bisquerra (2014), permite que los niños puedan conocer de cerca sus emociones para poder manejarlas adecuadamente. En este caso, S.C. aun no conoce cómo regular las emociones que aparecen en distintas situaciones, por lo que se muestran fluctuantes entre sí. Este tipo de situaciones genera dudas a los cuidadores, debido a que les parece curioso cómo puede oscilar entre esos estadios. Ellos le han proporcionado estrategias para calmarlo por medio de abrazos considerando que deben estar a cargo de más niños y es la estrategia más inmediata que encuentran, pero S.C. a veces no es capaz de calmarse debido a la intensidad de la ira que puede estar experimentando. Además, puede identificarse que esta estrategia establecida por los cuidadores no estaría respondiendo adecuadamente a la necesidad que expresa el niño, por lo que es necesario que cuenten con una orientación adecuada considerando que S.C. aun huye de la situación frustrante. Ello responde a lo mencionado por Dilthokwe (2014), quien resalta que los cuidadores de los CAR reciben mayor orientación en temas de cuidado de salud, seguridad y nutrición, mas no en temas relacionados al soporte emocional que se le debe brindar considerando su vulnerabilidad. La ausencia de capacitaciones emocionales puede sumarse a la frustración secundaria que experimentan los niños del CAR, debido a que todavía no les están brindando la contención emocional adecuada para que logre una estabilidad emocional.

Por otro lado, J.V. llegó al CAR hace 2 años junto a su hermano menor; también, se encuentran bajo la presunción de estado de desprotección familiar. Ambos fueron asignados a distintos sectores de la institución debido a la diferencia de edad, situación que le generó tristeza a J.V. Los cuidadores del niño manifiestan que cuando él ingresó se mostraba temeroso ante las actividades asignadas y cuando fallaba en realizarlas, lloraba por un largo periodo sin evidenciar intención de volver a intentar la tarea fallida. A su vez, mencionan que en reiteradas ocasiones expresa su deseo por regresar a casa y estar junto a su

madre con quien, por momentos, tenía una buena relación.

Ante la presencia del estímulo, tanto S.C. como J.V. evidencian su deseo por huir de una nueva actividad presentada y que puede responder a la ausencia de interiorización de normas establecidas y que se deberían cumplir. De esta manera, los niños de ocho años aún se encuentran desarrollando su capacidad de decisión frente a situaciones cotidianas e interiorizando las reglas que deben seguir de acuerdo con el lugar donde se encuentren, por lo que se esperaría que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar nuevas actividades bajo los conocimientos que poseen (Einsberg et al. como se cita en Feldaman et al., 2012). Asimismo, este tipo de respuesta corresponde a una característica de la frustración hallada por Reunamo et al. (2019) y que se denomina: Retiro del lugar, en el que los niños optan por fijar su atención en otra actividad que pueden manejar y de la cual sí tienen conocimiento, por lo que representa para ellos un escape del malestar emocional que pueden experimentar.

De esta forma, se observa su escape de actividades que les generan temor e inseguridad al no saber cómo realizarlas y al identificar la ausencia de una figura representativa que pueda brindarles el apoyo que necesitan (Finlon et al., 2015). Esto también puede evidenciarse por lo mencionado por su cuidador a cargo, quién resalta que los niños tienden a no realizar actividades si no observan a alguien que esté a su lado y si la situación es muy frustrante, ellos deciden no realizarlo. Por otro lado, es importante mencionar que, de igual forma, la presencia de una persona que pueda brindarles el soporte necesario resulta esencial para este tipo de población tomando en cuenta los efectos psicológicos que los convierten en más vulnerables frente a otros niños, por lo que la nueva presencia de personas significativas resultará efectiva para la reconstrucción de la imagen del adulto que puede apoyarlos y estabilidad emocional que deben lograr. A su vez, promoverá su autoeficacia al sentirse capaces de enfrentarse a nuevas situaciones en las que ellos podrán descubrir nuevas habilidades. Es en esos momentos en que el rol del cuidador se vuelve esencial, debido a que es quien debe brindarle la contención emocional adecuada basándose en conocimientos relacionados; no obstante, algunos de ellos no disponen de ese tipo de información y recurren a las estrategias aprendidas y aplicadas en la crianza de sus hijos. Tal como menciona Bedoya (2012), ese tipo de recurso usado por

los cuidadores no responde adecuadamente a la necesidad específica que está experimentando el niño frente a la situación frustrante, debido a que son vulnerables con consecuencias psicológicas distintas a las que se observan en niños regulares y por ello se requieren de personas preparadas para ello.

“No lo haría. Hacer otra, como pintar. Mmm, no lo haría y jugaba”

(K.R. 8 años, 6 meses)

“Jugar con otra cosa. Le diría naaaa ”(D.T., 8 años, 6 meses)

K.R. es uno de los pocos niños que llegaron al CAR cuando tenía 1 año. Él se encuentra bajo la presunción de estado de abandono, debido a que no cuenta con familiares que le brinden cuidado o lo visiten en la institución. Sus cuidadores describen que él tiende a realizar las actividades a su manera y eso han observado desde que era pequeño. Le cuesta seguir las normas establecidas, pero una vez que alguien le explica detenidamente las consecuencias puede realizar lo solicitado. Por otro lado, es un niño que expresa su cariño a quienes le brindan cuidado y se muestra curioso ante personas nuevas que llegan a la institución. Este tipo de actitud vigilante responde a una de las características de los residentes considerando que en su momento han estado bajo el contexto de la violencia y eso evoca que los niños se encuentren alertas ante cualquier evento que acontece a su alrededor y pueden interpretarlos como amenazantes.

A su vez, D.T. llegó a los 6 años de edad junto a su hermana menor. Ambos se encuentran bajo el supuesto de estado de desprotección familiar, considerando que su padre no puede brindarles los cuidados necesarios razón por lo que son trasladados al CAR. Las personas que han cuidado a D.T., especifican que, así como en el caso de K.R., es un niño que realiza las actividades a su manera y si no son de su agrado, no las realiza. Además, expresa su constante deseo por aprender cosas nuevas y realizar actividades divertidas en lugar de hacer tareas del tipo de responsabilidades. No obstante, este comportamiento también se puede identificar como su interés por adquirir nuevos conocimientos y actividades, pero que no ha interiorizado el concepto del tiempo y con ello que existen momentos para realizarlas.

Como se mencionó, K.R. y D.T. constantemente buscan realizar otras

actividades que no se les ha asignado, por lo que requieren de la presencia y compañía de un adulto de confianza que le asegure la ejecución de una actividad. Ello puede responder a lo expuesto por Hein (2014) al mencionar que la frustración presentada en niños se caracteriza por el bloqueo de la respuesta esperada o la no satisfacción de un objetivo, por lo que un niño evidencia preferencia por cambiar de actividad hacia una que le genere mayor estabilidad y que se encuentre acompañado de una persona que le transmita confianza para realizar la nueva actividad. En este caso, como se ha mencionado, hay un constante cambio de cuidadores en el CAR, por lo que no habría una persona perenne bajo su cuidado y que les brinden las normas que deben seguir de manera estable. Así como mencionan Córdova & Jaar (2017), esta rotación del personal de cuidado provoca inestabilidad y interrupciones constantes en los vínculos afectivos que se van formando entre la población y sus cuidadores actuales y siguientes, al no observar el constante apoyo por parte de otras personas; no obstante, resulta importante que sean capaces de desarrollar de manera autónoma sus recursos emocionales para hacer frente a situaciones frustrantes.

Este tipo de reacción también puede responder a la búsqueda de situaciones que puedan tener bajo control y que les asegure su ejecución exitosa evitando sensaciones de malestar. Realizar una actividad sobre la cual no saben podría significar para ellos la decepción de sí mismos al no contar con los medios para realizarla o personas a su lado de forma perenne y lo que no permitirá una adecuada formación de vínculos afectivos entre cuidadores y residentes (Van Ijzendoorn et al., 2011). Asimismo, este comportamiento se podría inclinar hacia la aprobación social en la que no se admiten errores y que, al cometerlos, podrían suscitarles emociones y sensaciones vividas que les generaba dolor y que prefieren evitar repetirlos.

Ante esta realidad, los niños prefieren huir de la actividad al no encontrar los recursos o la persona más próxima que pueda apoyarlos en la realización de una tarea que no conocen y requieren mayor tiempo para realizarla. A su vez, es importante mencionar que ambos niños buscan nuevas actividades y ello puede responder a la monotonía de rutinas que se tienen en el CAR y ambos niños estarían expresando su necesidad de explorar situaciones novedosas e innovadoras para su aprendizaje.

Subcategoría 1.2. Expresión de la ira hacia otras personas

Durante las entrevistas se observó que algunos niños acompañaban sus respuestas con una carga emocional caracterizada por la ira y que fue expresada físicamente con golpes hacia algunos objetos que estaban en el departamento psicológico del CAR. Si bien un número reducido de niños expresaban sus respuestas de esta forma, resulta significativo identificar el nivel de ira y agresión expresado en los niños, sobre todo en contexto de abandono y a edad temprana.

Los cuidadores han expresado en el llenado de la lista de cotejo que cuando los niños se encuentran muy molestos presentan reacciones impulsivas tanto de forma verbal como física y que puede responder a la ausencia del manejo emocional que se requiere y al nivel de ira muy elevado que tienen.

En este caso, la subcategoría se define como la expresión de necesidades por medio de la ira hacia otra persona y que está caracterizada por la agresión física o la intención de agresión física, que se pueden suscitar ante las situaciones desagradables para ellos.

“Le diría wuaaaaa, pum, pum (golpea los juguetes y la mesa). Eso es porque me fastidia” (J.C., 7 años, 3 meses).

“Decirle, ¡espérate! Con un puñete (muestra el puñete)” (S.C. 7 años, 6 meses).

“Le diría: qué me importa (apuntando con su dedo índice y tocando el hombro de la entrevistadora)” (J.L., 7 años, 6 meses).

El caso de J.C. es interesante de mencionar. Él reside en el CAR desde que tenía 3 meses de nacido junto a sus 5 hermanos. Ellos llegaron bajo el supuesto de desprotección familiar y fueron asignados en distintas áreas de la institución por sus diferencias de edad y de sexo. Cabe resaltar que no reciben visitas de familiares hasta la actualidad por lo que ellos se perciben como su soporte emocional entre ellos mismos. El niño ha estado bajo el cuidado de distintos auxiliares, por lo que sus emociones y reacciones son muy variables

evidenciando el estado de confusión del niño sobre qué conducta es adecuada o no para la situación frustrante. Sus cuidadores mencionan que el J.C. expresa tanto física como verbalmente sus respuestas ante las interrogantes que le realizan y ante una situación frustrante, puede llegar a lanzar sus cosas porque no obtuvo el resultado esperado. En la entrevista, se identificó que mientras respondía a la pregunta, expresaba su ira en sus respuestas por medios de gestos faciales, corporales y cambios en su postura, así como golpes hacia los objetos que se encontraban en la zona más próxima a él. Ello refleja los comportamientos característicos de la ira y que precipitan su frustración en dichos eventos, así como la intensidad de sus emociones que podrían expresar su búsqueda de contención emocional en otras personas. También, ello responde a que el niño se encuentra desarrollando las habilidades sociales que le permitirán interactuar adecuadamente con su entorno para que mejore sus relaciones interpersonales. Al considerar la información mencionada con anterioridad, es importante dar a conocer lo expuesto por Bisquerra (2014) quien menciona que los niños requieren de mayor guía y educación emocional para mejorar el reconocimiento adecuado de sus emociones acorde a las situaciones y ello, puede mejorar su comunicación con los demás y las formas de resolver los problemas que pueden presentar.

Por otro lado, J.L. es el hermano gemelo de S.C., quien ha sido descrito anteriormente. Tanto él como su hermano tienen reacciones similares; no obstante, se observa en J.L. expresiones físicas aún más impulsivas. Sus cuidadores mencionan que por momentos puede calmarse, pero que cuando no obtiene el resultado esperado reacciona sin considerar las consecuencias de sus actos. A su vez, J.L. no evidencia esfuerzos por intentarlo de nuevo y busca que otra persona resuelva lo que él no ha logrado. También, es importante resaltar que el niño busca la compañía constante de su hermano al momento de jugar, interactuar con otros niños o en la escuela. Los cuidadores han observado que cuando uno de ellos se encuentra molesto, J.L. busca contención emocional en su hermano siendo capaz de calmarse ante su presencia. Ello también puede responder a la percepción de apoyo hacia su familiar más cercano cuando se encuentra enojado. No obstante, este tipo de comportamiento también puede ser visto como una dependencia de S.C. ya que es la persona más cercana a su familia que tiene.

Las expresiones de intención de golpes hacia el estímulo que les genera frustración o la persona a quienes se dirigen reflejan la estrategia aprendida para lidiar con dichos eventos en los casos mencionados. Esta respuesta observada en las entrevistas se encuentra descrita como: explosión, que se caracteriza por reacciones impulsivas y agresivas de un niño ante un elemento frustrante (Reunamo et al., 2019). Además, representa la ausencia de la autorregulación emocional frente a una persona que los fastidia y muestra que no cuentan con una adecuada guía para el desarrollo de los recursos necesarios para hacer frente a la situación (Karafantis & Levi, 2004 como se cita en Feldam et al., 2012). A su vez, responde a la frustración secundaria ante la ausencia de un recurso externo, en este caso una persona o cuidador, que les brinde el soporte adecuado cuando reaccionan de manera impulsiva. Como menciona Amsel (1992), ello les puede generar que sus niveles de frustración se eleven y no reaccionen de manera adaptativa a la tarea que se les está asignando, por lo que es esencial que desarrollen su regulación emocional para gestionar su estados emocionales (Bisquerra 2014).

Llama la atención que, pese al tiempo de permanencia, ambos niños continúan con la misma forma de reaccionar y no se han identificado cambios significativos en su comportamiento. Esto también puede deberse a lo expresado por Di Iorio & Seidmann (2012) al mencionar que los niños al vivir desde una temprana edad a un CAR suelen tener una amplia gama de conductas aprendidas por distintos cuidadores que han estado a su cargo a lo largo del tiempo, motivo por el cual pueden reaccionar de distintas formas producto de una confusión de estrategias para expresar sus emociones. Esta confusión puede provocar en ellos una regresión, concebida por Amsel (1992) como la aparición de comportamientos tempranos o característicos de una edad temprana y que se han perpetuado en el tiempo sumándose conductas que no corresponden a su edad. Esto puede significar la ausencia de recursos adecuados y funcionales a la situación, lo que no permitirá un adecuado desarrollo emocional en los ellos

Asimismo, los niños provienen de un contexto familiar que se ha caracterizado por la desprotección y ausencia de cuidados esenciales y que pueden reflejar la reproducción de los comportamientos observados desde

temprana edad y que son usados para dichas situaciones (Díaz- Heredia & Moscoso- Loaiza, 2018); no obstante, la expresión de su ira podría significar la búsqueda de contención emocional por parte de nuevas figuras significativas para ellos y daría a conocer que los niños toman consciencia de la presencia de figuras externas como protección. Considerando la teoría establecida por Bisuqerra (2014), este tipo de comportamiento también podrá significar el inicio del desarrollo de sus habilidades sociales.

Por otro lado, se observa que la ira se manifiesta en amenazas y que podría conllevar a la agresión. Considerando el modelo teórico de Vygostky, este tipo de conductas puede responder a la interacción interpsicológica que J.C. y S.C. han tenido a lo largo de su vida y que, al observar distintas respuestas emocionales, las han interiorizado hasta convertirlas en reacciones propias y pasar a un nivel intrapsicológico (Reunamo, 2007). A su vez, estaría reflejando sus recursos emocionales frente a situaciones frustrantes y produciendo un desplazamiento de la ira contenida hacia otros objetos o personas (García & Hamilton-Giachritsis, 2016):

*“Sí, no te botes, no te botes (quiere decir no lo botes) o te boto a patadas”
(V.P., 8 años, 1 mes).*

V.P. es un niño que se caracteriza por esos comportamientos y que oscila entre una actitud pasiva, frente a indicaciones que debe seguir y agresiva, cuando no consigue lo deseado. Él llegó al CAR a los 4 años junto a sus dos hermanos por encontrarse en presunto estado de desprotección familiar. Los hermanos manifestaban las mismas conductas que V.P., lo que podría reflejar la dinámica familiar a la que estaban expuestos. A su vez, ellos contaban con visitas familiares, pero que cesaron repentinamente ante la ausencia de respuesta de quienes los visitaban. Los cuidadores mencionan que esta situación afectaba emocionalmente a V.P. y observaban que siempre mostraba esperanza por volverlos a ver, pero que a su vez le producía mucho enojo esa situación considerando que le habían prometido más visitas y llevarlo a casa. Sumado a ello, él es uno de los niños que ha vivenciado mayor cantidad de cambios durante el año pasado, siendo el retiro de sus dos cuidadores más significativos del CAR, eventos frustrantes para él. Ellos le brindaban soporte emocional cuando presentaba esas reacciones, dándole abrazos o conversando con él; no obstante,

la nueva persona que ingresó no lo apoyaba adecuadamente ante lo que él empezó a reaccionar agresivamente mostrando una sensación de abandono de una figura significativa para él (Castrillón & Venegas, 2014). Por lo expuesto, se evidencia la importancia de la presencia de personas que transmitan el apoyo que necesita el niño para brindarle un alivio y tranquilidad al reconocer su presencia, pero sobre todo que puedan brindarle un cuidado real caracterizado por el interés hacia su bienestar emocional (Sadurní et al., 2018). Por otro lado, su cuidador actual menciona que últimamente se han evidenciado mejoras en su regulación emocional debido a la presencia de nuevas figuras de apoyo que han podido brindarle contención emocional; sin embargo, la ausencia de personas que le brinden esa guía y apoyo podrían generar que se agrave ese comportamiento al percibir la falta de soporte emocional que esperaría (Caycho et al., 2018; Mayor & Salazar, 2019; Patiño & Romina, 2018). En este caso, también se observa una característica de la frustración: la explosión. V.P evidencia las reacciones impulsivas de tipo agresivo, acompañadas de intención de golpes y que puede responder a la confusión de estrategias que posee para resolver una situación que no es de su conocimiento (Reunamo et al., 2019).

Bajo ese contexto, es importante recalcar la presencia de figuras de protección y confianza para acompañar a los niños durante situaciones cambiantes y brindarles la guía necesaria en la reconstrucción de su marco de referencia para interactuar con los demás, y en su desarrollo de estrategias emocionales que contribuyan en su bienestar, así como que perciban la presencia de personas que pueden acompañarlos durante el proceso (Carrillo & Rivera, 2010). A su vez, el manejo emocional que pueden desarrollar les permitirá su adaptación en nuevas experiencias dentro y fuera del CAR y desarrollar adecuadamente sus habilidades sociales para lograr una adecuada interacción social (Bisquerra, 2014).

Por otro lado, es importante el rol de la familia que se encuentra externamente y que pierden contacto continuo con los niños residentes. Como se menciona, ante la posibilidad de visitas de los familiares, pueden desencadenar conductas diversas ante la presencia inestable de las personas cercanas a los niños. Entre ellas puede evidenciar rechazo hacia el adulto, ansiedad, estrés, tristeza e ira como consecuencias psicológicas del abandono que están atravesando los niños.

Categoría 2: Respuesta emocional frente a tareas desagradables

Este tipo de reacciones suelen ser ambivalentes y variantes en cada uno de los entrevistados, tomando en cuenta su realidad caracterizada por las secuelas del abandono y maltrato que han marcado su comportamiento y visión del mundo. De esta forma, la mayoría del tiempo están a la defensiva y alertas ante cualquier estímulo que se presente observando e interpretando el ambiente como peligroso. A su vez, se identifica que algunos de los niños entrevistados presentaban inestabilidad emocional, con emociones variadas como la tristeza cuando se les solicita que realicen actividades que no son de su agrado o agresividad por la misma razón. Por otro lado, se observó que tienden a compartir sus pertenencias o aceptan cambiar las reglas del juego o sus turnos para interactuar con sus compañeros. De esta forma, se evidencia la capacidad de compartir y su deseo por formar vínculos afectivos con los demás siendo una forma reparadora de las consecuencias del abandono por el que pasan y que también corresponde al desarrollo social acorde a su edad.

Ante lo expuesto, se conceptualiza la presente categoría como el conjunto de expresiones emocionales aprendidas y que son generadas por situaciones desagradables para los niños.

Subcategoría 2.1. Expresión de tristeza

A lo largo de los relatos apareció la tristeza manifestada verbalmente por los niños y que se puede entender como un malestar emocional que surge ante una actividad sobre la que no tienen conocimiento y frente a la cual podrían fallar. A su vez, los cuidadores mencionan que algunos niños expresan la tristeza por medio de llantos, mientras otros lo manifiestan por medio de la irritabilidad.

En ese contexto, se describe esta subcategoría como la manifestación de decepción de sí mismo al no poseer los recursos necesarios para hacer frente a las demandas presentadas:

“Te sientes triste. Yo también me sentiría triste. Me enfermo” (J.L., 7 años, 6 meses).

“Mmm, me pusiera a llorar” (J.V., 8 años, 11 meses).

Puede identificarse que J.L. percibe a la tristeza como una respuesta ante situaciones que son desagradables y al reconocer esa emoción en otros niños, podría evidenciar el desarrollo de su conciencia emocional y habilidades socioemocionales (Bisquerra, 2014). Al observar este tipo de respuesta, se consultó con su cuidador quien menciona que es un niño que constantemente muestra preocupación por lo que sucede en su entorno y busca la presencia de su hermano (S.C.) para sentirse más tranquilo considerando que él le brinda alternativas de solución cuando se encuentra enojado o triste. A su vez, resulta importante mencionar que el niño identifica esta tristeza como “enfermedad”, asociándolo con otros síntomas de dolencias y que no se había hallado en investigaciones anteriores.

Además, esta tristeza también puede traducirse en la decepción que siente por sí mismo ante la ausencia de la habilidad de enfrentar nuevas situaciones y por la falta de recursos emocionales para enfrentar situaciones frustrantes (Durán et al., 2017). Así como mencionan Fernández del Valle & Fuertes Zurita (2000), también puede responder al miedo que ellos pueden estar experimentando al reconocer la ausencia de recursos y el soporte adecuado que les gustaría tener en un lugar desconocido para ellos.

Este tipo de manifestaciones emocionales como lo es la tristeza, se pueden identificar como los inicios del desarrollo de su empatía y eso corresponde a parte del desarrollo emocional dentro de este rango de edad y, tomando en cuenta el contexto del niño, se consideraría la oportunidad de reconstruir su marco de referencia al apoyar a los demás, percibir el cuidado y autocuidado que debe tener (Sadurní et al., 2018). De esta forma, también expresaría su intención de ayudar a otros como en su momento no lo hicieron con él dentro de su entorno familiar.

Además, la tristeza acompañada de llanto, identificada por J.V, se considera como una de las reacciones más comunes ante las situaciones frustrantes y que responde a la incertidumbre de las respuestas adecuadas o esperadas frente a eventos nuevos o difíciles de manejar para él. También puede ser vista como una respuesta ante la ausencia de la recompensa esperada y, de convertirse en un patrón de respuesta, podría llegar a desarrollar una depresión al percibir un ambiente sin apoyo y recursos emocionales (Amsel, 1992; Reunamo et al., 2019).

Subcategoría 2.2. Deseo por formar vínculos afectivos

Así como los niños expresan su molestia o su tristeza, también son capaces de dejar de lado sus preferencias para que otra persona sea partícipe de sus interacciones. Por ello es que expresan su amabilidad al cambiar de juego o incluir al resto dentro de sus dinámicas, lo que se puede entender como su deseo por formar vínculos afectivos, su intención de compartir más momentos con sus compañeros o sus figuras más próximas de tal forma que puedan reparar sus vínculos previamente dañados:

"Le diría que comparta, o sino los otros no te van a compartir a ti y si no lo compartes, a ti tampoco te van a compartir" (D.T., 8 años, 6 meses).

De esta forma, D.T. también tiene la intención de que su compañero participe del juego y enseñarle el significado de compartir dentro de la dinámica, siendo un aporte para su convivencia y los momentos que puedan pasar juntos. Esta actitud que ha surgido se convierte en un recurso emocional para ambos a corto y largo plazo principalmente para sus interacciones sociales dentro del CAR y cuando egresen (Moretti & Torrencilla, 2019). Ello, también evidencia el componente mencionado por Bisquerra (2014) el cual es el desarrollo de habilidades de vida que les permitirá a los niños tener paulatinamente una vida más saludable y equilibrada para favorecer el bienestar en su contexto.

Por otro lado, se refleja su deseo por desarrollar nuevos lazos de amistad y apoyo dentro del CAR, lo que también les permitirá entender la importancia de los vínculos afectivos y ayuda mutua que se puedan suscitar (Córdova & Jaar, 2017). Cabe resaltar que la actitud de D.T refleja su desarrollo moral de acuerdo con su edad, evidenciando su consciencia social y entendiendo las necesidades de las otras personas (Sadurní et al., 2018).

Además, uno de los entrevistados expresa su deseo por pasar tiempo con otros compañeros al observar su ausencia dentro del juego: *"Amigo, ¿jugamos, por favor?" (H.R., 8 años, 5 meses).*

H.R. llegó hace 2 años al CAR junto a su hermano, por la presunción de

encontrarse en estado de desprotección familiar y en caso de ambos, sí cuentan con las visitas de su madre a la institución. Ambos viven en zonas separadas dentro del CAR, y el cuidador de H.R. manifestaba que el niño expresaba constantemente su preocupación por el estado emocional de su hermano buscando momentos para visitarlo aun cuando no era el espacio asignado.

Este anhelo por pasar tiempo con sus pares puede reflejarse como un recurso y necesidad de compañía dentro del juego y no sentirse solos durante sus actividades tal como se han sentido anteriormente. Ello podría evidenciar su deseo por pasar tiempo con sus compañeros como desearía hacerlo con su hermano, quien es su familiar más próximo. Este tipo de comportamiento también forma parte de los vínculos reparadores que se van formando dentro de los CAR, donde se busca restaurar la imagen de los cuidadores más próximos como fuentes de apoyo (Córdova & Jaar, 2017). Por ello, se requiere de una adecuada guía durante ese proceso por parte de las personas que les brinden cuidados (Bolaños et al., 2019).

Esta interacción resalta la función educativa y emocional que tienen los cuidadores con los niños para favorecer su desarrollo de habilidades sociales para enfrentar las situaciones cambiantes y poco a poco ser más flexibles, trabajar colaborativamente y tener una adecuada regulación emocional (Pérez & Filella, 2019). De esta forma, también pueden considerar nuevamente a los adultos como fuente de confianza por medio de su guía y acompañamiento emocional, pero, sobre todo, proporcionándoles los recursos emocionales adecuados. No obstante, cuando los cuidadores se retiran del CAR o pasan a estar a cargo de otro grupo de niños, se evidencia que les puede afectar emocionalmente al vivenciar distintos cambios con la figura de cuidado más próximo a ellos. A su vez, también pudo identificarse que existen algunos cuidadores que no cuidan adecuadamente a los niños considerando que no tienen una formación académica idónea para desempeñarse en el rol asignado, por lo que las estrategias utilizadas serán basadas en su experiencia de cuidado de su familia.

Otra interacción y deseo de formar vínculos afectivos se observó en otro de los participantes por medio de su respuesta:

“¿Por favor, podemos ju- compartir?”, "Mmm hay que jugar un ratito".

(M.B., 8 años, 11 meses)

En el caso de M.B. llegó al CAR con su hermano menor cuando tenía 6 años bajo la presunción de desprotección familiar. A los 2 años de su ingreso, también llega su otro hermano, siendo los tres hermanos que viven actualmente en el CAR. Ellos contaban con las visitas constantes de su madre, pero estas cesaron repentinamente, situación que afectó al M.B. debido a que se encontraba triste por momentos consultando cuándo volvería ver a su mamá. M.B es descrito por sus cuidadores como un niño amable, curioso y que realiza bromas; no obstante, cuando se enfada por momentos contiene su ira y no expresa verbalmente lo que le sucede y prefiere quedarse callado. Cuando era más pequeño, presentó conductas disruptivas relacionadas al bajo control de impulsos y en ocasiones llegaba a desordenar sus pertenencias debido a su enojo. No obstante, su cuidador menciona que estas reacciones han mejorado y que el niño es capaz de regularse adecuadamente, pero cuando son situaciones que le provocan mayor enojo, sí puede llegar a las conductas previas. Ello, puede responder a que aún no desarrolla en totalidad su gestión emocional y no percibe personas de confianza con quienes puede expresar adecuadamente cómo se está sintiendo. Ese tipo de situaciones también pone en evidencia lo mencionado por Bisquerra (2014) que para el desarrollo del autoestima de los niños es importante el apoyo de personas que representen fuente de confianza para ellos, pero bajo en este contexto, es difícil para M.B identificar a quienes pueden guiarlo adecuadamente por lo que su auto valía también puede verse afectada. A su vez, también se podría identificar su anhelo por pasar mayor tiempo con sus compañeros como le gustaría con sus hermanos. Al verse dentro de esta situación, M.B. puede buscar el fortalecimiento de los vínculos con sus compañeros en su búsqueda de juego compartido; no obstante, se podría evidenciar una insistencia a pesar de la respuesta negativa de otra persona y una posible reacción inesperada por parte del niño y que también necesitaría de una educación emocional adecuada para responder de forma adaptativa.

Por otra parte, esta nostalgia también puede ser vista como una oportunidad para apoyar al otro al identificar la emoción en algún compañero:

“¡Está triste! Le puedo abrazar”. (L.V., 7 años, 6 meses).

Cabe resaltar que L.V. ingresa al CAR junto a su hermana cuando él tenía 5 años y su hermana, 1 año. Ambos se encontraban bajo el supuesto de desprotección familiar y no contaban con visitas de sus familiares. Sus cuidadores han observado a L.V. como un niño que presenta emociones que no se encuentran relacionadas a sus comportamientos. Ante ello, mencionan que cuando está molesto y no obtiene la atención de otras personas, puede llegar a agredirse e incluso gritar por un tiempo prolongado. Frente a esta situación, los cuidadores no cuentan con la información pertinente para intervenir adecuadamente, por lo que normalmente dejan pasar este tipo de conductas bajo la premisa de que se calmará. A su vez, L.V. presenta reacciones desproporcionadas al evento que se suscita y puede responder a la expresión del deseo de ser reconocido. Tal como menciona Ajuriaguerra (2002) los niños que han sido sobrevivientes del maltrato familiar, inicialmente se muestran desinteresados y apáticos por relacionarse con nuevas figuras de protección, pero paulatinamente expresan su deseo de ser cuidados o protegidos por medio de conductas que no se relacionan con un evento y que también se relaciona con una descarga de energía corporal ante lo que están sintiendo. Asimismo, se encuentra bajo un estado de confusión entre lo que ha experimentado en su hogar y su nuevo entorno, el cual es un CAR que podría proponerle un cuidado integral al que no se encuentra familiarizado.

A su vez, sus cuidadores mencionaron que el niño evidenciaba también constante preocupación por su hermana menor quien también por momentos presentaba las mismas conductas que su hermano. A pesar de lo mencionado con anterioridad, los cuidadores a cargo indicaron que él era capaz de ayudar a otras personas cuando lo necesitan. Al hacerlo, se percibe que L.V. muestra preocupación por el bienestar de su hermana y por ayudar a los demás en medio de la tristeza o enojo que puede estar sintiendo él mismo lo que igual puede identificarse como un recurso emocional del niño ante situaciones frustrantes y que se observa en L.V. También, puede considerarse bajo la perspectiva de Bisquerra (2014) que se encuentran en proceso el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, debido a que la preocupación expresada por el bienestar de otras personas promueve adecuadas relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía.

Tal como mencionan Arán-Filippetti et al. (2018) y Miranda & Toledo (2020) dentro de los CAR hay niños que son capaces de formar lazos reparadores entre los residentes al observar la presencia de problemas y desarrollan la capacidad de empatía frente a las dificultades de sus compañeros, tal como sucede en el caso de L.V. De esta manera, se forma una red de apoyo entre ellos ante la ausencia de figuras primarias, como sus padres, que podrían brindarle ese soporte.

Frente a la necesidad de formar vínculos, puede percibirse la búsqueda de reparar las sensaciones de abandono y soledad que pueden experimentar los niños al llegar al CAR y que reflejan la importancia de la presencia de cuidadores primarios que los acompañen y guíen adecuadamente. Por ello, se considera una relación bidireccional en la que ambas partes puedan nutrirse de nuevos aprendizajes y de apoyo emocional (Castrillón & Venegas, 2014). En adición, el reparar esas sensaciones permitirá que puedan ser personas resilientes con sus experiencias vividas y puedan cooperar con personas que pasen por situaciones similares dentro del CAR para que, cuando egresen, puedan adaptarse adecuadamente a su nueva realidad y se desarrollen conductas prosociales.

La necesidad de expresar cómo se sienten durante situaciones frustrantes, puede entenderse a partir de lo mencionado por Reunamo et al. (2019), quienes plantean que durante situaciones en que los niños no se saben manejar con seguridad, expresan su necesidad de apoyo y molestia ante la ausencia del conocimiento del manejo de la situación convirtiendo una situación nueva en frustración. Esto además puede evidenciarse en la necesidad de compañía e interacción con los demás a pesar de presentarse situaciones desagradables (Carrasco et al., 2021). Tomando en cuenta al mismo autor, puede observarse que según su modelo teórico basado en Vygostky (Reunamo, 2007), resulta esencial la presencia adulta o de una figura que los acompañe y guíe mientras realizan alguna actividad que les pueda generar frustración.

Así como los niños buscan ayuda de sus cuidadores, también pueden expresar su deseo por retornar con su familia o encontrar personas que les brinden confianza y cuidado como el rol significativo de la presencia de una madre de familia que brinde confianza y cuidado desde temprana edad. A su vez, se podría evidenciar la presencia de una frustración secundaria al identificar la ausencia de

agentes externos que puedan brindarle el apoyo y guía necesaria para enfrentar situaciones frustrantes (Amsel, 1992). Dicha situación pudo identificarse en uno de los entrevistados, siendo un aspecto relevante para ser citado:

“Ella puede ser mi mamá. Le diría a su mamá” (A.Z. 6 años).

A.Z. era el niño más pequeño del área de varones de CAR. Él llegó hace 3 años al CAR bajo el supuesto de desprotección familiar. Quienes lo cuidan, lo describen como un niño colaborador que busca constante afecto de las cuidadoras y se muestra afectuoso con los demás; sin embargo, por momentos muestra rechazo hacia la figura femenina, lo que podría suponer el reconocimiento de la ausencia de su verdadera madre y de los cuidados que debieron ser brindados en su momento. Al observar a una cuidadora o psicóloga que le puede brindar apoyo, puede ayudar por momentos, mientras que en otros se aleja y luego regresa para seguir apoyando. Esta actitud también puede reflejar una disyuntiva entre confiar y no confiar en el adulto y que responde al marco de referencia que ha tenido. Es importante considerar que durante los primeros años de su vida estuvo en un ambiente de violencia familiar, motivo por el cual llegó al CAR a los 4 años de edad, pasando por distintas cuidadoras y estilos de crianza que han podido generarle discrepancia en las actitudes y reacciones que debe tener frente a situaciones similares. A.Z. es el menor del hogar y también presenta dificultades para la regulación de su ira por lo que requiere de constante guía y apoyo.

Los niños que han expresado esta gama de emociones reflejan los comportamientos que pueden ser esperados dentro de la frustración, pero también responden a la búsqueda del apoyo o contención emocional en una figura significativa que pueda brindarle el soporte adecuado. A su vez, su deseo por formar nuevos vínculos expresa que son capaces de darse cuenta sobre las nuevas formas de relacionarse con sus pares, representando con ello la oportunidad de reparar sus vínculos dañados y construir nuevas relaciones.

Categoría 3: Soluciones frente a conflictos interpersonales

Como se ha evidenciado, los niños presentan diversas respuestas ante la frustración y que pueden verse reflejadas en sus interacciones con los demás o al

intentar elaborar estrategias de afrontamiento. A su vez, puede observarse ese tipo de reacciones durante discrepancias que se presentan en interacciones diarias en el CAR, como en el intercambio de juguetes, juegos nuevos que deben aprender y no les agradan, aceptar cambios dentro de la institución, observar peleas, entre otras. Frente a ello, se pueden observar sus soluciones frente a conflictos personales, entendidos estos, como el conjunto de comportamientos y formas de reaccionar ante situaciones de disputas entre los niños.

Subcategoría 3.1. Búsqueda de apoyo al percibir conflictos

Ante las situaciones nuevas que pueden presentarse o conflictos dentro de la escuela y el hogar, los niños tienden a buscar soporte en sus cuidadores más próximos. Esta búsqueda al percibir conflictos se define como la tendencia de los niños a observar dentro de su entorno a la persona que le puede brindar apoyo ante una problemática y pueda representar para ellos una fuente de confianza y contención emocional.

“Le digo a la miss [tatata]” (J.A., 8 años, 8 meses).

“Le digo a la miss, mis 2 amigos se están peleando y no dejan de pelearse. Está muy mal” (J.C., 7 años, 11 meses).

Frente a una situación de conflictos, los niños tienen la instrucción de comunicar a sus profesores o a su “miss” (así llaman a sus cuidadores, profesores o psicólogos) de la situación para que acudan a atender la demanda. De esta forma, se busca que puedan percibir una red de apoyo segura en el CAR e identifiquen personas de confianza para que reconstruyan la imagen de sus cuidadores y puedan retomar, poco a poco, la confianza en los adultos. Por otro lado, resulta importante la expresión de emociones derivadas de distintas situaciones, tomando en cuenta que, en algunas oportunidades, han sido invalidados emocionalmente. Ello también representa una oportunidad para el desarrollo del reconocimiento de sus emociones y la de los demás. De esta forma, se promueve también el desarrollo de su conciencia emocional (Bisquerra, 2014).

J.A. es otro de los niños que llegó al CAR junto a sus 2 hermanos. Al

considerar la discrepancia de edad, fueron asignados a distintas zonas de la institución. A diferencia de los otros niños, J.C. no expresa su deseo por ver a sus hermanos y a sus cuidadores les resulta llamativa la actitud que tiene en comparación de los otros niños quienes constantemente expresan que quieren pasar tiempo con sus hermanos. Ello podría responder a que pasar tiempo con sus familiares implicaría recordar los momentos de violencia en los que ha podido estar expuesto desde temprana edad, por lo que prefiere rechazar a sus hermanos y no acercarse a ellos. También, lo describen como un niño que se mantiene vigilante a las situaciones de su ambiente y no muestra su afecto hacia otras personas con facilidad. Además, presenta dificultades para expresar sus emociones, por lo que se ha intentado brindarle los recursos emocionales para que pueda gestionar adecuadamente sus emociones, pero no logra realizarlo. Este tipo de reacción podría responder a una resistencia a nuevos conocimientos emocionales y reconocer sus debilidades. A su vez, podría observarse que aún no logra confiar completamente en las personas que le brindan un nuevo soporte emocional considerando sus vivencias pasadas.

J.A y J.C. son niños que siempre se encuentran alertas ante las situaciones que identifican como peligrosas y son quienes avisan de inmediato a los demás cuando perciben los conflictos. Además, ambos provienen de una familia caracterizada por violencia intrafamiliar desde temprana edad, lo que pudo haber generado que ellos se encuentren en constante estado de alerta ante los estímulos del ambiente. Esto evidencia también una característica de frustración hallada por Reunamo et al. (2019) y es que los niños tienden a buscar ayuda en una persona mayor y preguntarle sobre qué podrían hacer; no obstante, dicha actitud podría ser discrepante comparando sus experiencias previas con los adultos que debían brindarles cuidados y con quienes ahora sí los realizan, por lo que a veces podría ser confuso para ellos mismos confiar en adultos cuando perciben conflictos. Si bien puede generar una disyuntiva en ellos, representa la oportunidad para los cuidadores de demostrarles que en su ambiente existen personas que pueden brindarle el soporte que están buscando. Además, así como lo expone Carrasco et al. (2021) resulta importante que los niños cuenten con figuras de apoyo que no sean necesariamente los padres para que puedan desarrollar su confianza y se fortalezcan a sí mismos, percibiendo el apoyo de otros y dando a conocer la

necesidad de apoyo y afecto hacia otras personas.

Dentro de la búsqueda de apoyo que realizan, también son capaces de expresar las estrategias emocionales que han aprendido gracias a otras personas:

“¡Detenerlos! Les diría alto, como un tráfico” (S.C., 7 años, 6 meses).

“Les diría tranquilícense, que tomen la calma” (J.B. 7 años, 11 meses).

Tal como mencionan S.C. y J.B, ellos se harían cargo de la situación que están percibiendo con los recursos emocionales aprendidos. Esto puede reflejar que se encuentran reproduciendo comportamientos que han observado previamente dentro del CAR en momentos de tensión y que poco a poco están interiorizando y usando dentro de sus relaciones interpersonales (Patiño & Romina, 2018).

Además, puede reflejar la formación de conciencia social y moral del comportamiento que pueden generar ellos como parte de su desarrollo, reconocimiento y expresión de emociones, lo que permitirá mayores niveles de autoconfianza, empatía y habilidad para relacionarse con los demás y mejor adaptación al entorno (Bisquerra, 2014; Moretti & Torrencilla, 2019). Asimismo, esto puede identificarse como un recurso emocional que van formando los niños dentro del CAR, como la expresión de alerta ante situaciones que han observado previamente en su familia. De este modo, el niño está aprendiendo, de ahora en adelante, a comportarse de esa forma para evitar situaciones similares a las vividas en su entorno familiar.

A lo largo de las narraciones de los participantes, es curioso identificar que quienes se encuentran en vías de construir sus estrategias emocionales, son niños que han recibido la supervisión de personas que les han brindado una adecuada guía y se caracterizan por presentar una adecuada escucha a los demás, tolerar las situaciones frustrantes, dan alternativas de solución y expresan con mayor facilidad sus emociones, mientras que a quienes se le dificultan adecuarse a nuevas estrategias, son niños que presentan inestabilidad emocional; no obstante, expresan su deseo por ser contenidos emocionalmente (Van Jzendoorn et al., 2011).

A su vez, se ha identificado que quienes se encuentran bajo el supuesto de la desprotección familiar y el presunto estado de abandono, huyen de la actividad con mayor facilidad, no interiorizan adecuadamente las normas, no reciben con frecuencia la visita de sus familiares lo que podría provocar que no perciban la presencia de la contención emocional y familiar que deberían tener. No obstante, se observa que a pesar de las condiciones en las que viven, son niños capaces de brindar cariño y expresar su deseo por reparar los vínculos afectivos que han sido dañados por sus experiencias pasadas y representan su frustración primaria. También, es importante mencionar que, por el patrón conductual en sus reacciones y el nivel de intensidad de sus emociones, es necesario que los cuidadores que estén bajo su cuidado reciban una adecuada capacitación en temas relacionados a la crianza en poblaciones vulnerables y en estado de abandono para brindarles los cuidados necesarios.

Tras analizar la información recabada y presentarlas en categorías, se pueden identificar las características de la frustración de los niños tales como la huida de la actividad, expresión de la ira hacia otras personas y expresión de su tristeza. A su vez, se dio a conocer una nueva forma de expresión de la frustración, el cual fue el deseo por formar vínculos con una función reparadora de las consecuencias emocionales del abandono por el que han pasado. Ello, no había sido hallado en la literatura relacionada, por lo que resulta importante seguir explorando en futuras investigaciones.

Por otro lado, es relevante destacar los procesos realizados para garantizar la veracidad de los resultados. Para garantizar la validez interna de la información interpretada se utilizó el criterio de calidad denominado credibilidad de los datos (Aráoz & Pinto, 2021; Tracy, 2021). De esta forma, se describieron de manera minuciosa las vivencias de los niños, para evidenciar los fenómenos y experiencias de frustración tal como son percibidos por los niños (Cornejo & Salas, 2011). Para lograrlo, se emplearon estrategias brindadas por Flick como se cita en Díaz-Bazo (2019): (1) la triangulación de técnicas, dado que se usó la entrevista semiestructurada y la observación; y (2) el retorno de los resultados a los informantes, que también fueron sus cuidadores, para que confirmen las interpretaciones realizadas por los investigadores. Por otro lado, para lograr la objetividad de los resultados se realizó una entrevista semiestructurada por medio

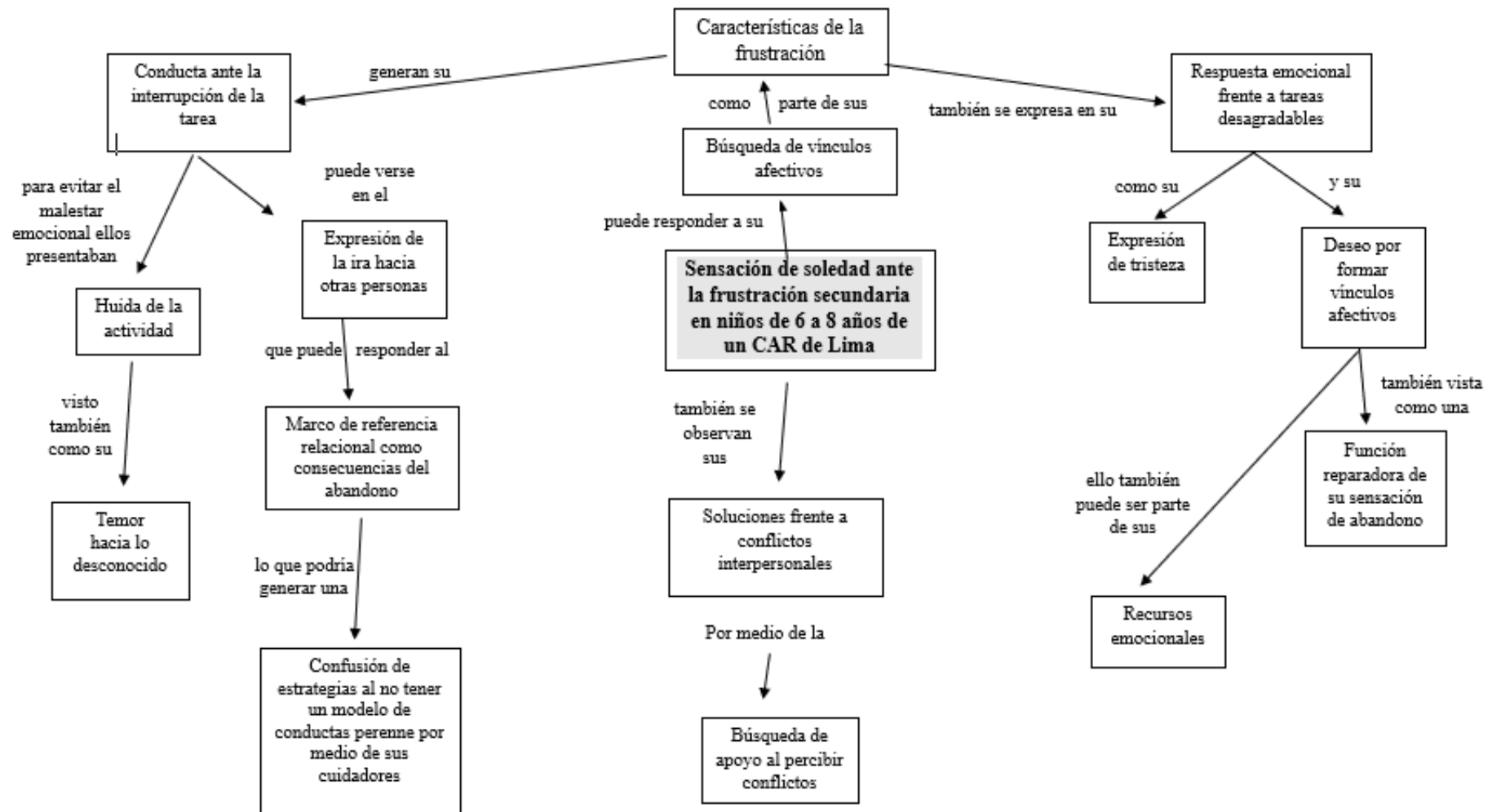
de una guía de entrevista con 17 ilustraciones de situaciones hipotéticas de frustración que abarcara el rango de edad de los niños del estudio y presentan eventos similares a las que acontecen en la cotidianidad de los niños, lo que les permitió sentirse familiarizados con las ilustraciones. Otro aspecto que se consideró fue la confirmabilidad al realizar las transcripciones de las 13 entrevistas considerando tanto sus expresiones verbales como las no verbales (posturas, gestos, movimientos de manos, entre otros) para describir de forma completa la reacción del niño ante la pregunta realizada. A su vez, todos los datos recogidos fueron contrastados con la literatura revisada respetando la citación correspondiente. De esta forma, la confirmabilidad permite que se desarrolle mayor conciencia sobre las características del fenómeno y abordar adecuadamente su naturaleza con una actitud reflexiva y comprensiva ante lo relatado. Todo ello para que exista una relación entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad que cuentan los relatos de los participantes.

Como limitaciones del estudio se pueden mencionar las siguientes. Las entrevistas fueron realizadas dentro de uno de los ambientes cerrados del Departamento Psicológico; sin embargo, en una ocasión realizaron una actividad cercana al ambiente en el que los niños hablaban con un volumen alto de su voz, por lo que a uno de los niños que fue entrevistado durante esa actividad, se le tuvieron que repetir las preguntas, debido a que se distraía por los comentarios que realizaban sus compañeros. Además, se le solicitaba que responda de nuevo para evitar equivocaciones en el registro de sus respuestas, lo cual dificultó sostener una entrevista fluida. Por otro lado, la presente investigación se realizó durante la pandemia, y hubo personal nuevo a cargo de algunos residentes debido a que algunos cuidadores que trabajaban de manera continua en el CAR eran población vulnerable y no acudían para cuidar a los niños, por lo que no se pudo recabar información de todos los cuidadores a cargo. A su vez, otra limitación fue que, durante la investigación, uno de los cuidadores que estaba siendo entrevistado se retiró del CAR, por lo que el nuevo cuidador no contaba con mucha información sobre el niño.

Con los resultados del estudio se procedió a construir una red analítica que se presenta a continuación.

Figura 5.1

Red analítica de las categorías



CONCLUSIONES

- Se encontró que los niños presentan emociones que oscilan entre la tristeza y el enojo durante situaciones frustrantes. Cabe señalar que ambas emociones son extremos de la emocionalidad durante la frustración.
- Es importante mencionar que los niños ya se encuentran inmersos en una frustración primaria al vivir las secuelas del abandono y se suma la frustración secundaria al no contar con el cuidado adecuado que responda a sus necesidades.
- En relación con las características de frustración que han sido descritas líneas anteriores, sus respuestas pueden verse como un recuerdo de su marco de referencia para relacionarse con los demás y que ha sido aprendido previamente cuando se encontraban con su familia. A su vez, puede significar su búsqueda de mejorar ese tipo de reacción, así como la búsqueda de figuras significativas que respondan a la relevancia de su presencia para el soporte emocional.
- En cuanto a sus recursos emocionales, se ha podido identificar el deseo por formar vínculos afectivos entre sus pares y sus figuras representativas, así como la búsqueda de apoyo al percibir conflictos. Ello, puede significar la búsqueda de afecto y ayudar a otros siendo capaces de construir nuevas formas de relacionarse con los demás formando poco a poco vínculos reparadores. También, puede identificarse el desarrollo de la conciencia emocional de los niños entrevistados, considerando que reconocen paulatinamente sus emociones y lo que puede traer como consecuencia una mejor regulación de sus emociones con la guía adecuada.
- Resulta importante la compañía y guía de los cuidadores para una adecuada educación emocional, reconstrucción de su visión familiar y soporte en momentos de frustración. Cabe resaltar que son ellos quienes deben cumplir el rol de la familia por el momento y deben sentar las bases para la reinserción social adecuada.

RECOMENDACIONES

- Se considera pertinente ampliar los estudios cualitativos siendo más específicos en temáticas relacionadas a los niños, tales como sus vivencias emocionales, cambios conductuales, construcción del yo, entre otros. Esto, tomando en cuenta la escasez de datos relacionados. Además, permitirá que más personas puedan conocer sus emociones y puedan formar mayor empatía hacia ellos dejando de lado la estigmatización de los residentes.
- Vivir dentro de una institución implica la reconstrucción de esquemas de relación de los niños y el constante apoyo y guía de las personas más próximas para el bienestar emocional que se encuentran desarrollando. Si bien es importante cuidar sus necesidades básicas, es relevante apoyarlos en su salud mental y ello puede lograrse mediante talleres dirigidos a los cuidadores para que puedan realizar una intervención acorde a las demandas emocionales de los niños.
- La expresión emocional de los participantes durante las entrevistas dio a conocer la escasez de recursos para afrontar situaciones frustrantes, por lo que se considera pertinente desarrollar programas y talleres de reconocimiento de emociones y manejo de frustración tomando en cuenta la población de los CAR, dado que ellos presentan necesidades diferentes a los niños externos a esa realidad y que se puedan dar de manera paulatina para reforzar la autorregulación emocional aprendida.
- La propuesta de talleres dirigidos a los niños debería ser acorde a las necesidades específicas de cada uno de ellos y usando recursos lúdicos que faciliten el aprendizaje y gestión adecuada de las emociones y paulatinamente construyan sus propias estrategias emocionales para situaciones frustrantes actuales y que puedan presentarse a futuro.
- Brindarles soporte emocional frente al abandono que viven y que se encuentre a cargo de profesionales especializados en el tema. Por ello, resulta importante capacitar al personal a cargo de los NNA para que les brinden un adecuado cuidado y se promueva su bienestar emocional.
- Realizar capacitaciones para los cuidadores sobre crianza adecuada, comunicación asertiva, tipos de apego y educación emocional tanto para los niños residentes como para los cuidadores del CAR. Esto debe partir de la premisa de fomentar su cuidado integral no solo a nivel físico, sino también a nivel emocional.

- Proporcionarles a los NNA más espacios de entretenimiento adecuados para su edad, considerando que pueden promover la salud mental de los niños y los vínculos afectivos entre cuidadores y niños. De esta forma, se pueden fortalecer la percepción del apoyo del adulto hacia el niño por medio de dichos espacios.
- Brindar una devolución de los hallazgos del presente estudio considerando la importancia de la personalización de la intervención con los niños as como la metodología empleada con los cuidadores. Así, se podrá trabajar de forma conjunta asegurando la adecuada comprensión del estado emocional de los niños.



REFERENCIAS

- Agulló, M., Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
<https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Ajuriaguerra, J. (2002). *Psicopatología infantil*. Masson.
https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/manual_de_psiquiatria_infantil_ajuriaguerra.pdf
- Aldeas Infantiles SOS Internacional. (2012). *Panorama de las modalidades de acogimiento alternativo en Perú*.
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/03DD86B8631306F205257B520077FD26/\\$FILE/panorama-modalidades-acogimiento-Peru-ES.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/03DD86B8631306F205257B520077FD26/$FILE/panorama-modalidades-acogimiento-Peru-ES.pdf)
- Alvarado, S. & Arias, A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científico. *Revista de Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Alvarado, S., Mieles, M. & Tonon, G. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Revista Universitas Humanística*, 74, 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009alvarad>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790005.pdf>
- Amsel A. (1992). *Frustration theory: An analysis of dispositional learning and memory*. Cambridge University Press.
<https://www.jstor.org/stable/1423003>

- Ampudia, A., González, C. & Guevara, Y. (2012). Programa de Intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836008.pdf>
- Ángeles, C. (2016). *Programa de regulación emocional mediante actividades de movimiento para niños de 4 años* [Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7634>
- Asociación sin fines de lucro Cambiando Horizontes (2020). *Nuestro trabajo*. <https://www.cambiandohorizontesperu.org/>
- Arán-Filippetti, V., Deambrosio, M. & Gutiérrez, M. (2018). Efectos del maltrato en la neurocognición. Un estudio en niños maltratados institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 239-253. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16114>
- Aráoz, R. & Pinto, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Suma Psicológica UST*, 18(1), 47-56. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.485>
- Ávila, M. & Sanjuán, P. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15401>
- Baer, A., Beltramino, F., Cisneros, C., Martínez, A., Kornblit, A., Menéndez, M., Merlino A., Parisí, A., Sautu, R., Schnettler, B., Verardi, M. & Vieytes, R. (2009). *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. (1era. ed.). Cengage Learning Argentina.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal. <https://es.scribd.com/doc/316986801/Bardin-Analysis-de-Contenido>

- Bartschi, R., Correa, M., Lange, C. Schwartz, E. & Wander H. (2018). Formation and disruption of bonds between caregivers and institutionalized children. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 71, 26-50. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0844>
- Bedoya, M. (2012). Niños y niñas cuidados: el reconocimiento mutuo en la experiencia de las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (36), 262–286. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/380>
- Benavides, B., Guzmán, K. & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Bernal, P. (2017). *La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia. <https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.ulima.edu.pe/a/55077>
- Betancur-Betancur, C. & Castaño-Pulgarín, S. (2019). Salud mental de la niñez: significados y abordajes de profesionales en Medellín, Colombia. *Revista CES Psicología*, 12(2), 51–64. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.5>
- Bisquerra, R. (2014). Conciencia emocional. Página oficial de Rafael Bisquerra-Competencias emocionales. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/concienciaemocional.html>

- Bijttebier, P., Bosmans, G., Finet, C., Juffer, F. & Vermeer, H. (2016). *Children's cognitive development after adoption*. Trends in Language Acquisition Research.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hHK8CwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA37&dq=Children%C2%B4s+cognitive+development+after+adoption.+&ots=GaeBYxM3IC&sig=u_Zee4eM2wjepzbxvX9HyIwp6_k#v=onepage&q=Children%C2%B4s%20cognitive%20development%20after%20adoption.&f=false
- Bolaños, Y., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X. & Sánchez-Reyes, J. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-24.
<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17209>
- Borelly, N., Caballero, M., Cabrales, M., Currea, L. & Roncancio-Moreno, M. Co-construcción del sí mismo en niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 16(2), 31-42.
<https://doi.org/10.21500/22563202.3932>
- Borjas, M. & Cruz, P. (2019). Importancia De Los Primeros Pasos en La Relación Familia-Colegio (Diseño Del Periodo De Adaptación en Educación Infantil). *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 27–44. <https://doi.org/10.14201/et20193722744>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport. Exercise and Health*, 11(4), 589- 597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carrasco, P., Fernández, O., Irarrázaval, M., Martínez, P., Mundt, A., Ortega, B. & Rojas, G. (2021). Salud mental primaria para niños, niñas y adolescentes institucionalizados: perspectiva de equipos de salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19 (2), 1-19.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4175>

- Carrillo, E. & Rivera, L. (2010). Vygotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15). 135-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Castañó, N., Darío, N. & Montoya, D. (2015). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200. <https://doi.org/10.21501/22161201.1274>
- Castrillón, C. & Venegas, J. (2014) El vínculo reparador entre los niños deprivados y las instituciones de protección social. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica Práctica*, 4(2), 109-121.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8738/1/CastrillonLeidy_2014_VinculoReparadorNi%c3%b1os.pdf
- Caycho, T., Flores, G., Vargas, D. & Ventura-León, J. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29.
<https://www.revistapcna.com/sites/default/files/03.pdf>
- Cermeño, C. (2019). *La comprensión del cuidado infantil de voluntarios de un albergue de Lima*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
<http://hdl.handle.net/10757/625656>
- Chambón, V. (2014). *Desarrollo emocional en niños institucionalizados*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de la República]. Repositorio Institucional de la Universidad de la República.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5320/1/MALA_CRE.pdf

- Child Mind Institute. (2021). *¿Es normal la ira de mi hijo? Cómo saber si los estallidos emocionales o la agresión están más allá del comportamiento infantil típico*. Recuperado el 11 de octubre de 2022.
Problemas de comportamiento. <https://childmind.org/es/articulo/es-normal-la-ira-de-mi-hijo/>
- Cid, A., Méndez, R. & Sandoval, F. (2015). *Investigación. Fundamentos y Metodología*. Pearson Educación de Perú.
- Cieza, S. (2019). *El acogimiento residencial en menores de edad. Carencias y propuestas de mejora*. [Tesis para optar el título profesional de Máster Universitario en Psicopedagogía, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39295>
- Clerici, G., De Grandis, M., Elgier, A., Gago, L., Miller, S. & Mustaca, A. (2019). Regulation during the second year: Executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament and social vulnerability in a Latin American sample. *Frontiers in psychology*, 10, 14-73.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01473>
- Cole, P., Dennis, T. & Martin, S. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Córdova, M. & Jaar, H. (2017). Prevención de la carencia afectiva crónica. Nuevos paradigmas en el modelo de familia de acogida temporal. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 55(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717->

[92272017000100006](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-144)

Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos:

Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.

<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-144>

Creswell, J. (2014). Award for Distinguished Scientific Early Career Contributions to

Psychology. *American Psychologist*, 69(8), 743-745. <https://doi->

[org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/a0037578](https://doi-)

Cuenya, L., Elgier, A., Fosachea, S., Martin, L., Mustaca, A. & Kamenetzky, G.

(2009). Respuestas de Frustración en Humanos. *Terapia Psicológica*, 27, 191-

201. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082009000200005>

Curahua, K. (2022). El perfeccionismo y la tolerancia a la frustración en niñas y

niños de una institución educativa de Lima Norte. [Tesis para obtener el grado

de Magister en Psicología, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio

Institucional de la Universidad San Martín de Porres.

<https://hdl.handle.net/20.500.12727/10627>

Decreto Supremo N.º 010-2005-MIMDES. (16 de febrero de 2016). *Aprueban*

Reglamento de la Ley del Procedimiento Administrativo de Adopción de

Menores de edad de Edad Declarados Judicialmente en Abandono.

http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/diff/normatividad_nacional_ado

[pciones/2_DSupremo_010-2005-MIMDES.pdf](http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgfc/diff/normatividad_nacional_ado)

Defensoría del Pueblo. (2010). *Informe Defensorial N°150. El Derecho de los niños,*

niñas y adolescentes a vivir en una familia: la situación de los Centros de

Atención Residencial estatales desde la mirada de la Defensoría del Pueblo.

<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe-150->

[2010.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe-150-)

Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación

cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación.

Revista Lusófona de educação, 44(44), 29-45.
<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>

- Díaz-Heredia, L. & Moscoso-Loaiza, L. (2018). Adopción de comportamientos saludables en la niñez: análisis del concepto. *Aquichan*, 18(2), 171–185.
<https://doi.org/10.5294/aqui.2018.18.2.5>
- Di Iorio, J. & Seidmann, S. (2012). ¿Por qué encerrados?: Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizadas. *Teoría y crítica de la Psicología*, 2, 86-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895469>
- Dollard, J., Dobb, L., Miller, N., Mower, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.
- Durán, C., Gómez, L., Romero, E. & Ruiz, A. (2017). Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños. *Acta de Investigación Psicológica*, 7, 2757-2765.
<https://www.redalyc.org/pdf/3589/358954155002.pdf>
- Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales [ENARES] (2019). *Tablero de desempeño del PP 0117 “Atención oportuna de niñas, niños y adolescentes en presunto estado de abandono”*. <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-tablero-desempenio-NNA.php>
- Feldman, R., Martorell, G. & Papalia, D. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Ferreira, A. & Lonhi, A. (2014). *Metodología de la investigación (Vol. 1)*. Editorial Brujas.
<https://www-digitaliapublishing-com.ezproxy.ulima.edu.pe/visor/35447>
- Fernández-Daza, M. & Fernández- Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730275012>

- Fernández-Daza, M. (2018). El acogimiento familiar en Iberoamérica. *Saude Soc*, 27(1), 268-389. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170647>
- Fernández del Valle, J. & Fuertes Zurita, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Ediciones Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=142756>
- Fernández, M., & Fernández, A. (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 11(1), 57-70. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v11n1/1900-2386-psych-11-01-00057.pdf>
- Finlon, K., Izard, C. Johnson, S., Krauthamer E., Morgan, J. Seidenfeld, A. & Woodburn, E. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and Psychopathology* 27, 4(1), 1353–1365. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001461>.
- Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *La situación de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4054&tipo=documento>
- Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas: Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México*. http://derechosinfancia.org.mx/documentos/Observaciones_Finales_Mexico_C R_C_ESP_REDIM2015.pdf

Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia. (01 de junio del 2017). *Las lagunas en los datos sobre los niños en instituciones de atención pueden llevar a pasar por alto a los demás vulnerables.* <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/las-lagunas-en-los-datos-sobre-los-ni%C3%B1os-en-instituciones-de-atenci%C3%B3n-pueden>

Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia. (01 de junio del 2017). *Informe de UNICEF revela alarmante cifra de niños que viven en instituciones infantiles y orfanatos.* <https://news.un.org/es/story/2017/06/1379941>

Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia. (octubre del 2018). *Relevamiento y Sistematización de Programas de Cuidado Alternativo en Ámbito Familiar.* <https://www.unicef.org/argentina/media/4176/file/Relevamiento%20y%20de%20Programas%20de%20Cuidado%20Alternativo%20en%20%C3%A1mbito%20familiar.%20.pdf>

Fondo De las Naciones Unidas para la Infancia. (3 setiembre del 2020). *Children in alternative care. Growing up in an institution puts children at risk of physical, emotional and social harm.* <https://www.unicef.org/protection/children-in-alternative-care>

Folkman, S. & Lazarus, R. (1986). *Cognitive theories of stress and the issue of circularity. Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives.* M.H Appley and R. Trumbull.

Ditlhokwe, A. (2014). Perceptions of the roles and responsibilities of caregivers in children's homes in South Africa. *Revista de Asistencia Social*, (2), 1-96. https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/43189/Mosia_Perceptions_2014.pdf?sequence=1#:~:text=Findings%20of%20the%20study%20were,emotional%20and%20health%20related%20requirements.

García-Calvente, M., Rodríguez, I., & Maroto-Navarro, G. (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres. *Gaceta Sanitaria*, 18(2),

83-92. <https://www.gacetasanitaria.org/es-pdf-13061998>

García, M. & Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment Styles in Children Living in Alternative Care: A Systematic Review of the Literature. *Child Youth Care Forum*, 46, 624-653. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9342-x>

García, C. (2019). *Efecto de la frustración en seres humanos: un estudio conductual y psicofisiológico*. [Tesis para optar el título profesional de Doctor en Psicología, Universidad de Navarra]. Repositorio Institucional de la Universidad de Navarra. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58946/1/Tesis_GarciaRoda19.pdf

García, J., Hernández, J., Moreno, A. & Santacreu, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de Psicología*, 16(2), 143-155. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16716204.pdf>

Geenen G., & Corveleyn J. (2014). *Vínculos protectores. Apego en padres e hijos en vulnerabilidad*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad de Lima del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/174316>

Gil, M. (2016). La complejidad de la experiencia emocional humana: emoción animal, biología y cultura en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum. *Dilemata*, 21, 207-225. <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000020>

Godoy, J., Ocaño, K & Urzúa, A. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena de Pediatría*, 82(4), 300-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062011000400004>.

Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20551>

- Gracia, E., Lila, M. & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud mental*, 28(2), 73-81.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252005000200073&lng=es&tlng=es.
- Harrington, N. (2005). Clinical Psychology and Psychotherapy Clinical Psycholoy. *Psychother*, 12, 374–387. <https://10.1002/cpp.465>
- Hein, T., Huppert, T., Luna, B. & Perlman, S. (2014). Evidence of prefrontal regulation of frustration in early childhood. *Neuroimage*, 85(1). 326- 334.
<https://10.1016/j.neuroimage.2013.04.057>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2011). *Estado de la Niñez en el Perú*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0930/Libro.pdf
- Justel, N. & Psyrdellis, M. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301-310.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82599>
- Kreffft, A. (2016). *Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en edad preescolar*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7700/KREFFFT_BRAEDT_ANDREA_CONDUCTA_DE_BASE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leach, P. (2015) *Cómo manejar la frustración*. BabyCenter España.
<http://espanol.babycenter.com/a2600328/c%C3%B3mo-manejar-la->

frustraci%C3%B3n

- Lerma, H. (2016). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto* (5ª ed.). Ecoe Ediciones.
<https://universoabierto.org/2022/11/14/metodologia-de-la-investigacion-propuesta-anteproyecto-y-proyecto/>
- López, G. & Guiamaro, Y. (2017). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya, Revista Univeristaria de Desarrollo Social*, 10, 31-55.
<http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología sociohistórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). 1-11. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas.
<https://es.scribd.com/doc/295935193/Ciencia-y-Arte-en-La-Metodologia-Cualitativa-Martinez-Miguel-PDF>
- Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., Iraurgi, I. & Iriarte, L. (2009). Impacto de la ruptura matrimonial en el bienestar psicológico de los hijos. Síntesis de Resultados de una línea de investigación. *La Revue du REDIF*, 2, 7-18.
https://www.researchgate.net/profile/Ioseba-Iraurgi/publication/237126387_Impacto_de_la_ruptura_matrimonial_en_el_bienestar_fisico_y_psicologico_de_los_hijos_Sintesis_de_Resultados_de_una_linea_de_investigacion/links/0deec5294bd0d5d349000000/Impacto-de-la-ruptura-matrimonial-en-el-bienestar-fisico-y-psicologico-de-los-hijos-Sintesis-de-Resultados-de-una-linea-de-investigacion.pdf
- Martorell, G. & Papalia, D. (2017). *Desarrollo humano* (13 ed.). McGraw-Hill.
https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf

- Mayor, S. & Salazar, C. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 96-105.
<http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v21n1/1608-8921-gme-21-01-96.pdf>
- McCall, R. (2012). Research practice and police perspectives on issues of children without permanent parental care: Research, practice and policy. *Indianapolis: Wiley-Blackwell*, 27(1), 223-272. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00634.x>.
- Merck Sharp and Dohme. (noviembre del 2018). *Hogares de acogida temporal*.
<https://www.msmanuals.com/es-pe/hogar/salud-infantil/aspectos-sociales-que-afectan-a-los-ni%C3%B1os-y-a-sus-familias/hogares-de-acogida-temporal>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda. (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*.
https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_fi_nal.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2009). *Ley N°29174. Ley General de Centros de Atención Residencial de Niñas, Niños y Adolescentes*. Lima. http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/ley29174_dna.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2012). *Manual de Acreditación y Supervisión de Programas para niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales en el Perú*.
https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/manual_acreditacion_dgna.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2012). *Manual de Intervención en Centro de Atención Residencial de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales*.
https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/manual_intervencion_dgna.pdf

[pdf](#)

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (marzo del 2021). *Estadísticas del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables: Servicio de refugio temporal para niñas, niños y adolescentes*. <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-nna.php>

Miranda, A. & Toledo, L. (2020). La infancia institucionalizada: Mecanismos de control y tecnologías del yo. *Política y Cultura*, (53), 9-38. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/267/26763954001/html/index.html>

Montoya, H. & Ospina, W. (2020). *Autoconocimiento emocional a través de la expresión narrativa y de talleres teatrales en niños y niñas* [Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23145>

Moretti, M. & Torrencilla, N. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: Una revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 36(2), 263-281. <https://www.redalyc.org/journal/180/18060566017/html/>

Muñoz-Ortega, M., Gómez-Alaya, P., & Santamaría-Ogliastri, C. (2008). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, 7(2), 347-356. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/up/v7n2/v7n2a04.pdf>

Mustaca, A. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 65-81. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>

Organización Mundial de la Salud. (2022, 19 de setiembre). *Maltrato infantil*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

- Ortega, U. (2017). *Taller de títeres para mejorar la tolerancia a situaciones frustrantes entre pares de estudiantes del 4° de primaria de la I.E N° 7059 “José Antonio Encinas Franco” del distrito de San Juan de Miraflores* [Tesis de licenciatura, Escuela Nacional Superior de Arte Dramático en Educación Artística]. Repositorio Institucional de la Escuela Nacional Superior de Arte Dramático. <http://repositorio.ensad.edu.pe/bitstream/ensad/10/1/ORTEGA%20ROJAS%2c%20URSULA%20ANDREA.pdf>
- Ortiz, M. (2010). Las abuelas como cuidadoras: Una visión ecológica de su rol. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(1), 225-240. <https://doi.org/10.22490/25391887.662>
- Ortuño, A. (2016). *Manual para el alumno o alumna. Cómo fomentar el autocontrol y la tolerancia a la frustración los hijos e hijas*. CEAPA. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/manual_de_ff_alumno_com_o_fomentar_el_autocontrol_en_los_hijos_ceapa.pdf
- Paths of Hope Ministries (2011). *Nuestro propósito*. <https://www.pathsofhopeministries.org/about#:~:text=Paths%20of%20Hope%20was%20created,when%20they%20leave%20residential%20care.>
- Patiño, H. & Romina, M. (2018). Coexistence of parents and children in students who developed proper anger management. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(1), 1-29. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/coexistence-parents-children-students-who/docview/2247182251/se-2?accountid=45277> <http://repositorio.ensad.edu.pe/bitstream/ensad/10/1/ORTEGA%20ROJAS%2c%20URSULA%20ANDREA.pdf>
- RELAF. (2016). *Los olvidados: Niños y niñas en “hogares”*. Macroinstituciones en América Latina y el Caribe. <http://www.relaf.org/material.html>
- Peres, M. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes para el afrontamiento a su entorno inmediato*. [Tesis para optar el título profesional de Doctor en

Psicología Social, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2093/17705381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

Reunamo, J., Sajaniemi, N. Suhonen, E. & Veijalainen, J. (2019). Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education. *South African Journal of Childhood Education (SAJCE)*, 9(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v9i1.724>

Rodríguez, G. (2016). Situación de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México. *Entretextos*, 8(22), 2757-2765. <http://entretextos.leon.uia.mx/num/22/PDF/ENT22-8.pdf>

Rosenzweig, S. (1954). *Test de Frustración (P.F.T.)*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5ª. ed.) Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Sadurní, M., Rostán, C. & Serrat, E. (2018). El desarrollo de los niños, paso a paso. UOC. https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/sadurni_-el-desarrollo-de-los-ninos-paso-a-paso-1.pdf

Skinner, E & Zimmer-Gembeck, M. (2016). *The development of coping: Implications for psychopathology and resilience*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410>

Suárez, P & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño:

una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

<http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1046>

Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>

Van IJzendoorn, M., Palacios, J., Sonuga-Barke, E., Gunnar, M., Vorria, P., McCall, R., Le Mare, L., Bakermans-Kranenburg, M., Dobrova-Krol, N. & Juffer, F. (2011). Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(4), 8–30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x>

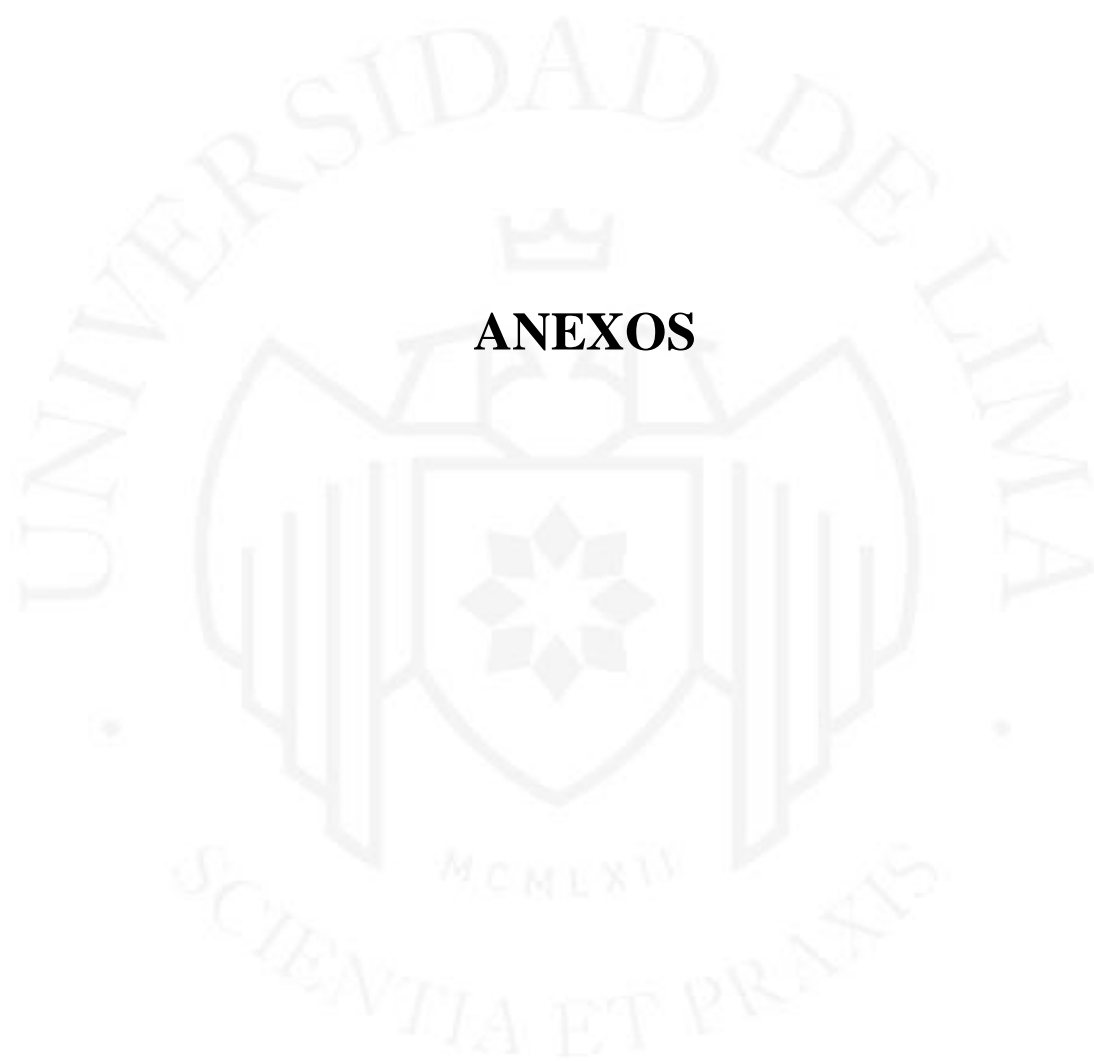
Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Verona, D. (2020). *Experiencia emocional en cuidadoras de niños (as) preescolares institucionalizados (as)*. [Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18368>

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. (Publicado originalmente en 1934). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Yslado-Méndez, R., Villafuerte-Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J. & Rosales-Mata, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38 (2), 179-204.

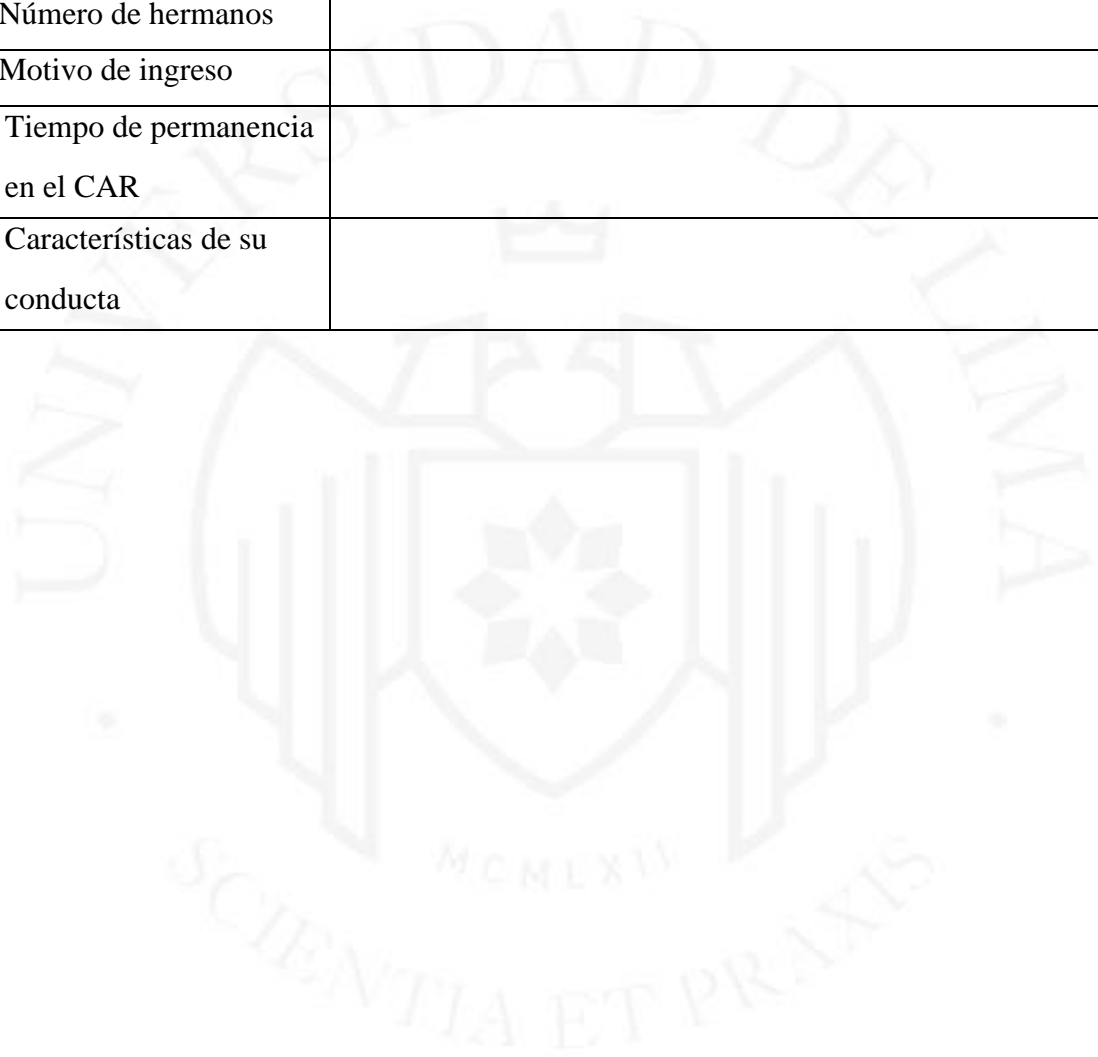




ANEXOS

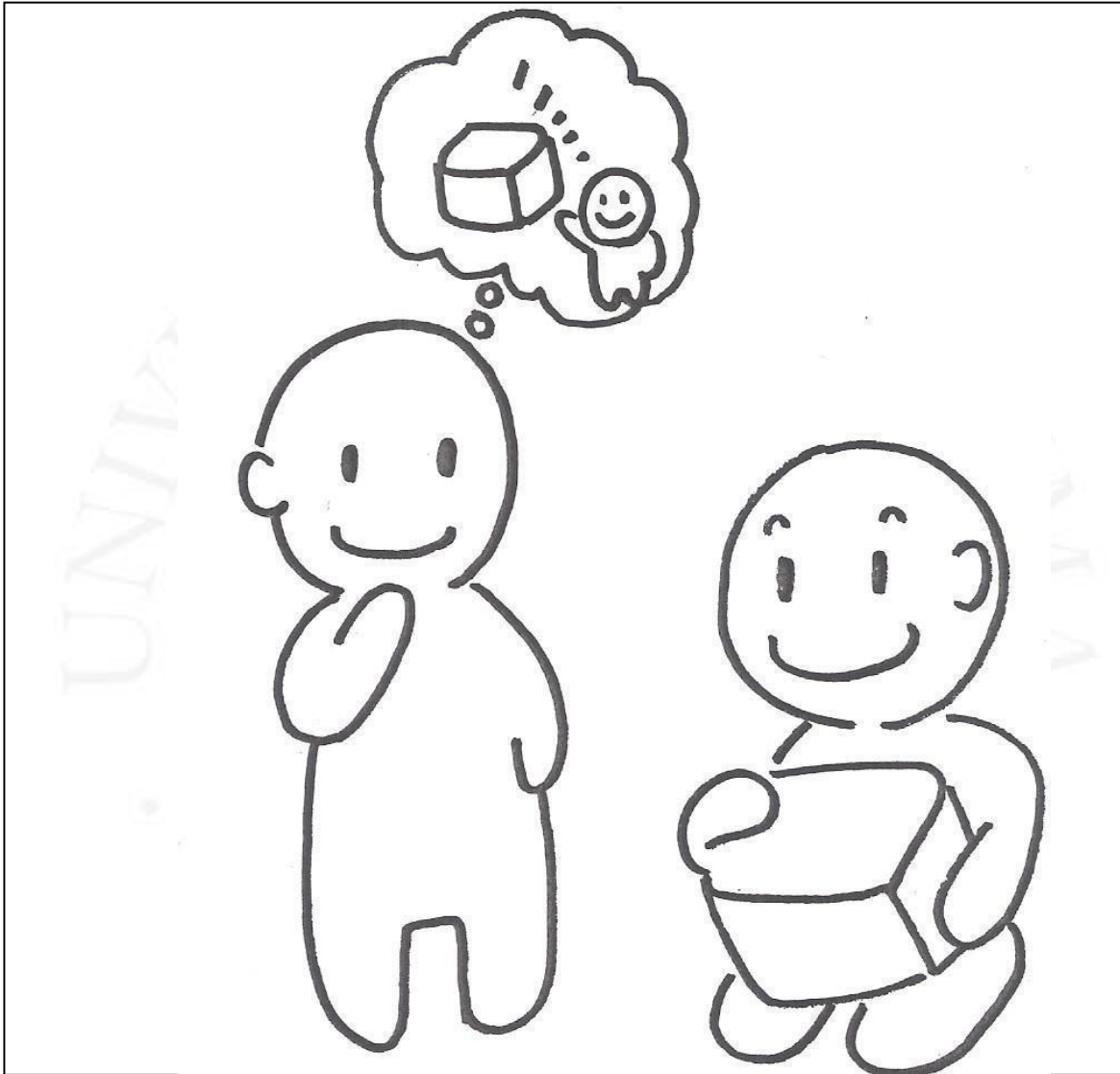
Anexo 1: Ficha de datos personales

Pseudónimo del niño	
Edad de llegada al CAR	
Edad actual	
Número de hermanos	
Motivo de ingreso	
Tiempo de permanencia en el CAR	
Características de su conducta	



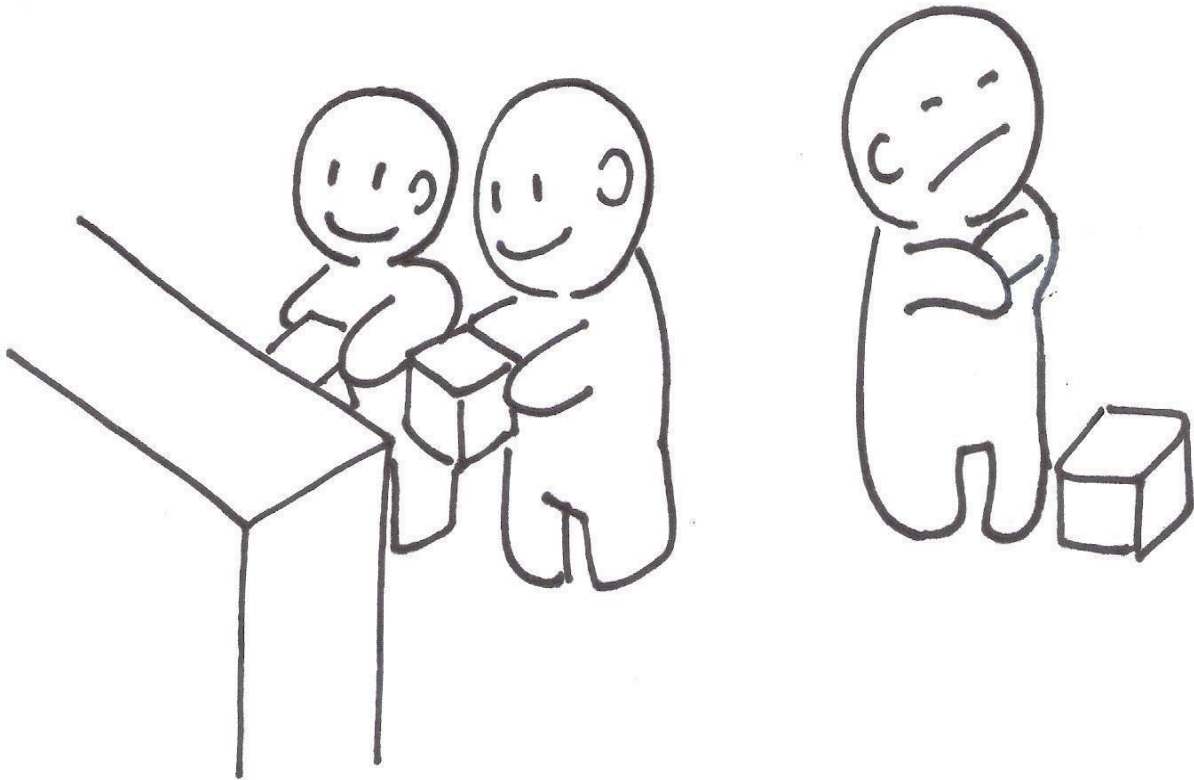
Anexo 2: Guía de entrevista

1. Situación 1:



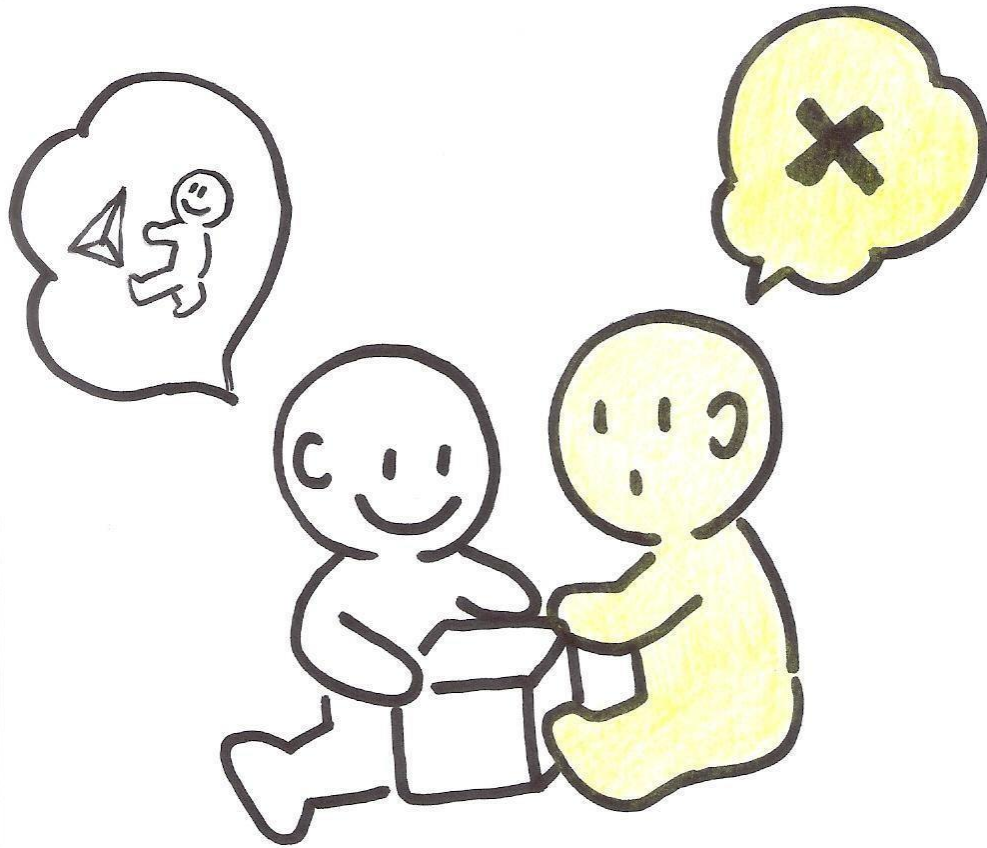
Pensemos que el otro niño tiene el juguete que tú quieres,
¿qué haces?

2. Situación 2:



¿Qué pasa si tu no quieres guardar las cosas cuando se acaba el tiempo? ¿Qué haces?

3. Situación 3:



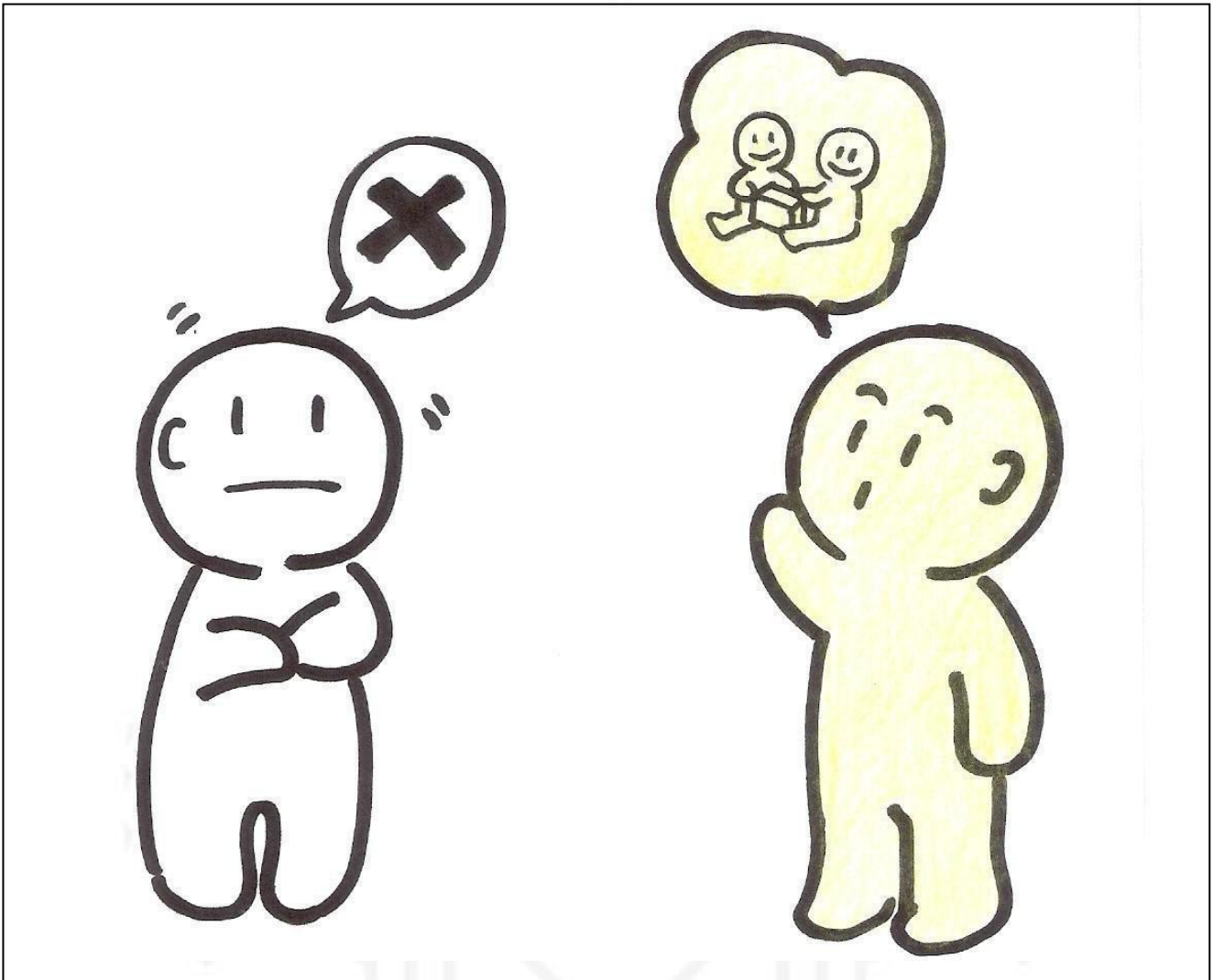
Pensemos que estas jugando con alguien y tu amigo quiere cambiar el juego ¿Qué haces?

4. Situación 4:



Pensemos en una situación en la que no estés de acuerdo con tu profesora del colegio. ¿Qué haces?

5. Situación 5:



¿Qué pasaría si tu amiga no está jugando contigo?

¿Qué haces?

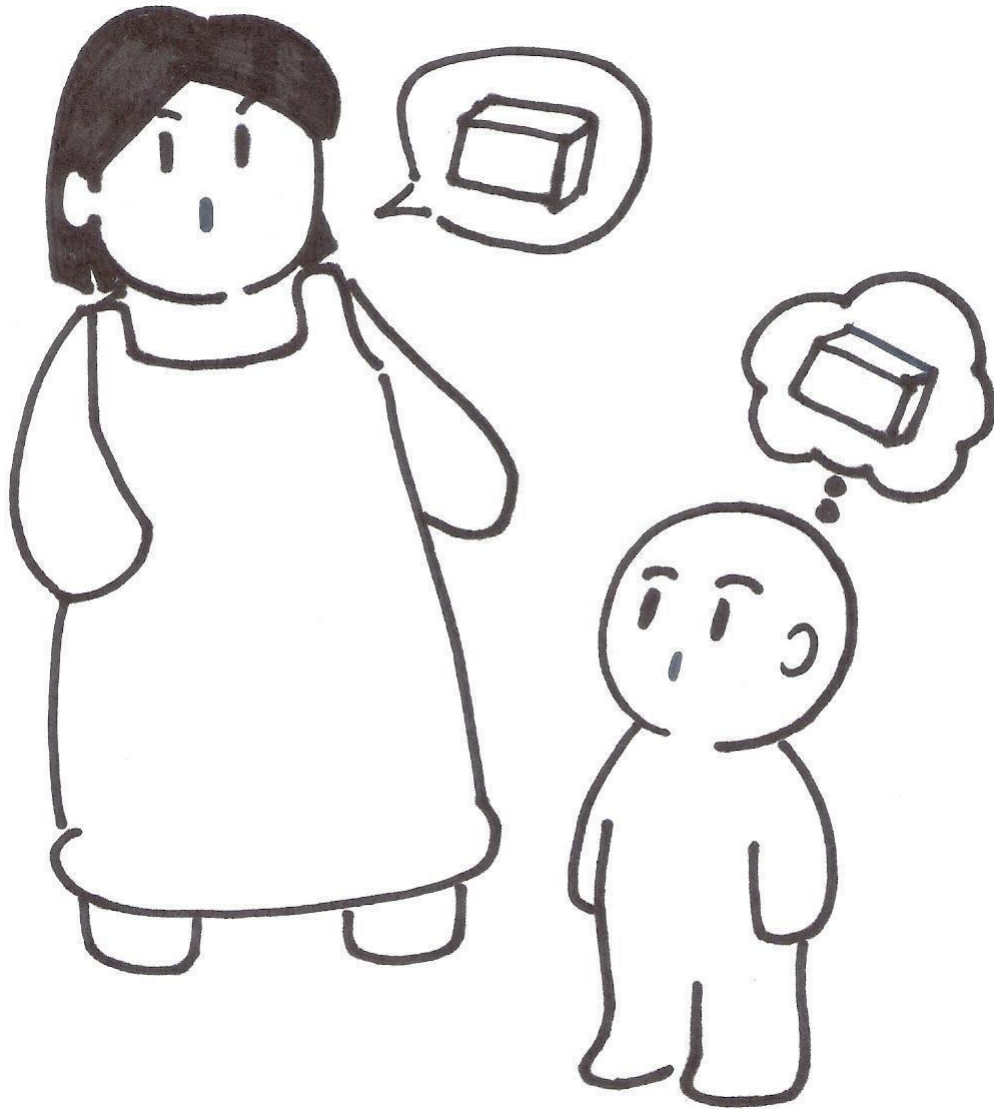
6. Situación 6:



Pensemos en una situación en la que un niño te fastidia.

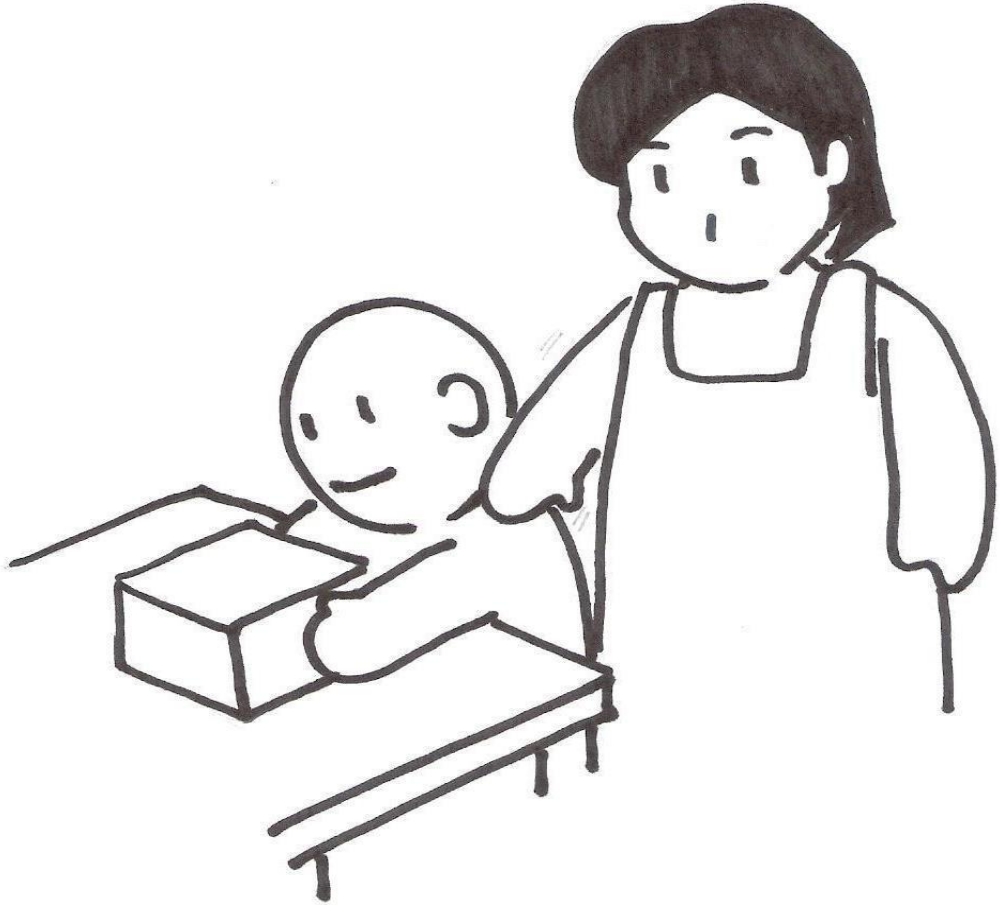
¿Qué haces?

7. Situación 7:



Quando la profesora te dice que tienes que hacer ¿qué haces?

8. Situación 8



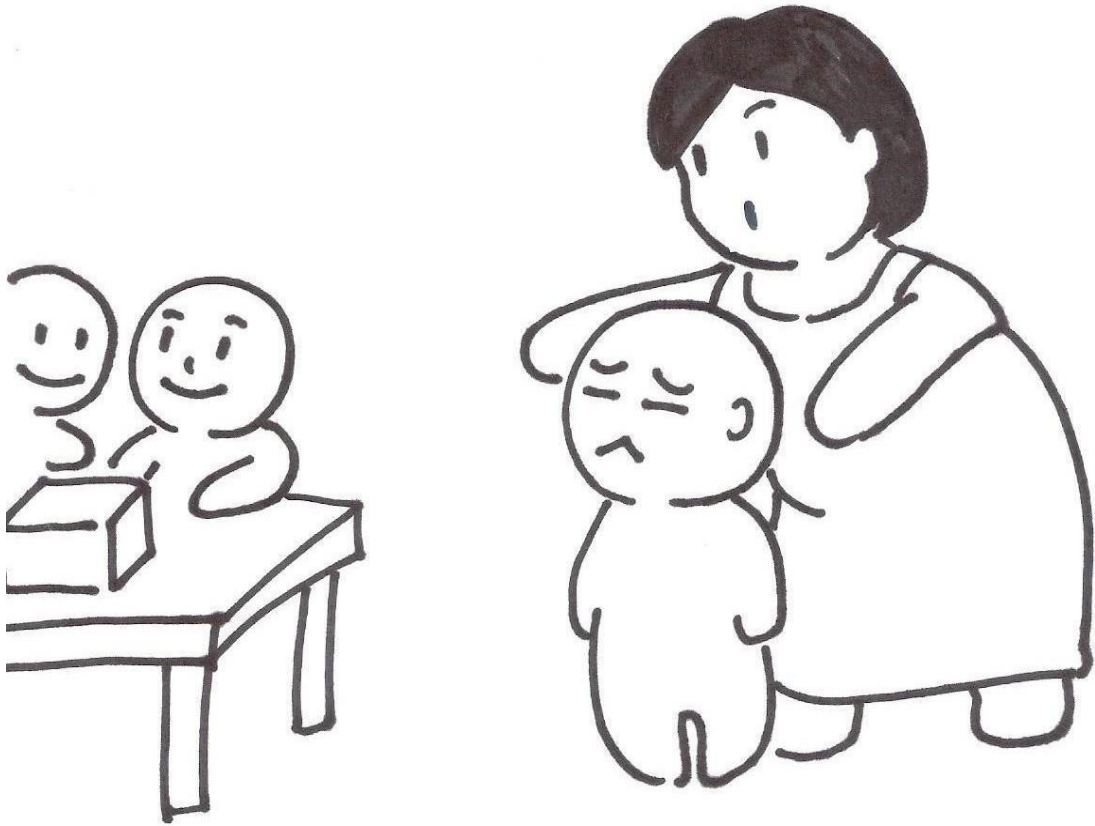
Si tu profesora te dice que dejes de jugar con algo,
¿qué haces?



9. Situación 9:

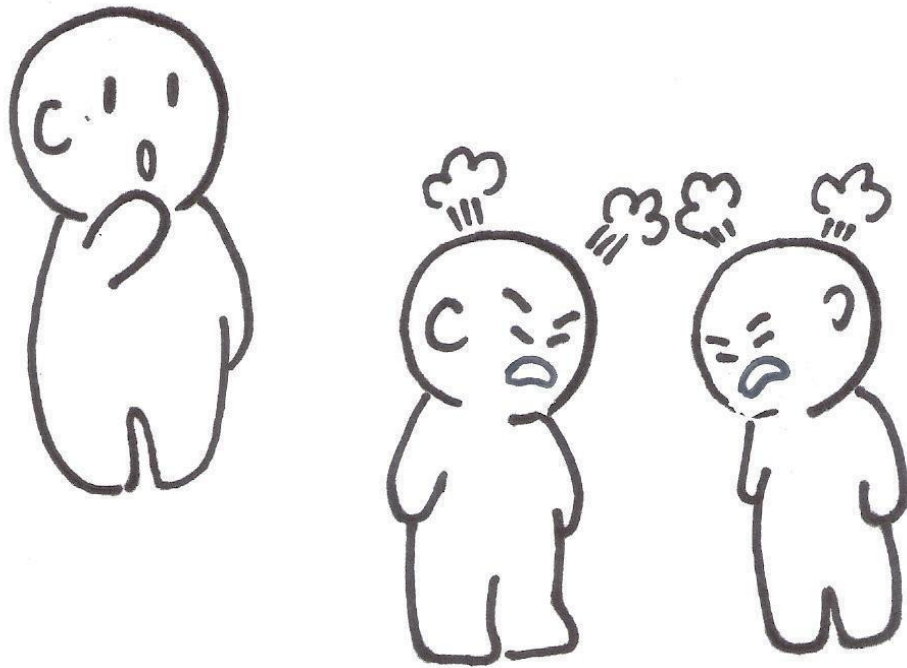
Vamos a pensar que tú estás jugando con tu amigo y tú quieres cambiar de juego, pero él no quiere ¿qué haces?

10. Situación 10:



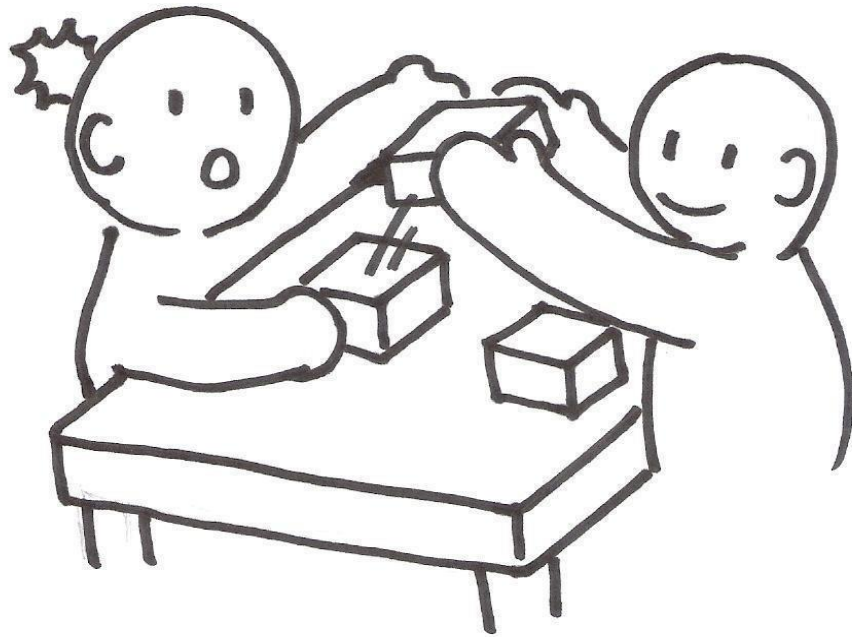
¿Qué pasa si no te gusta la actividad indicada por tu profesora? ¿qué haces?

11. Situación 11:



¿Qué pasa si tú estás viendo a niños peleándose? ¿qué haces?

12. Situación 12:



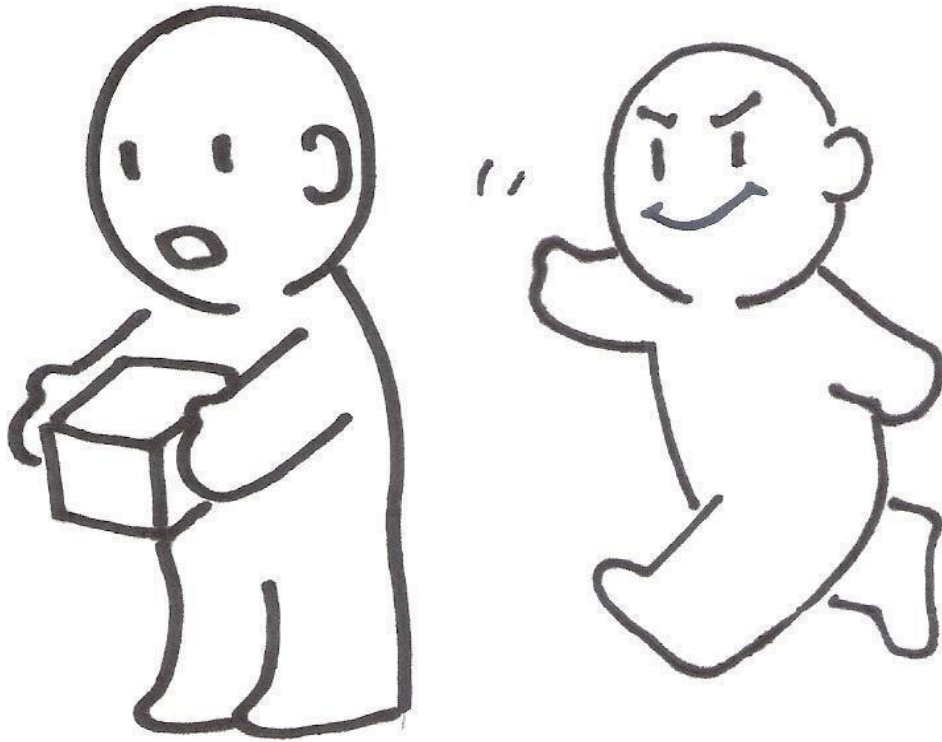
Vamos a imaginar que tú estás jugando con alguien y esa persona no está siguiendo las reglas del juego, ¿qué haces?

13. Situación 13:



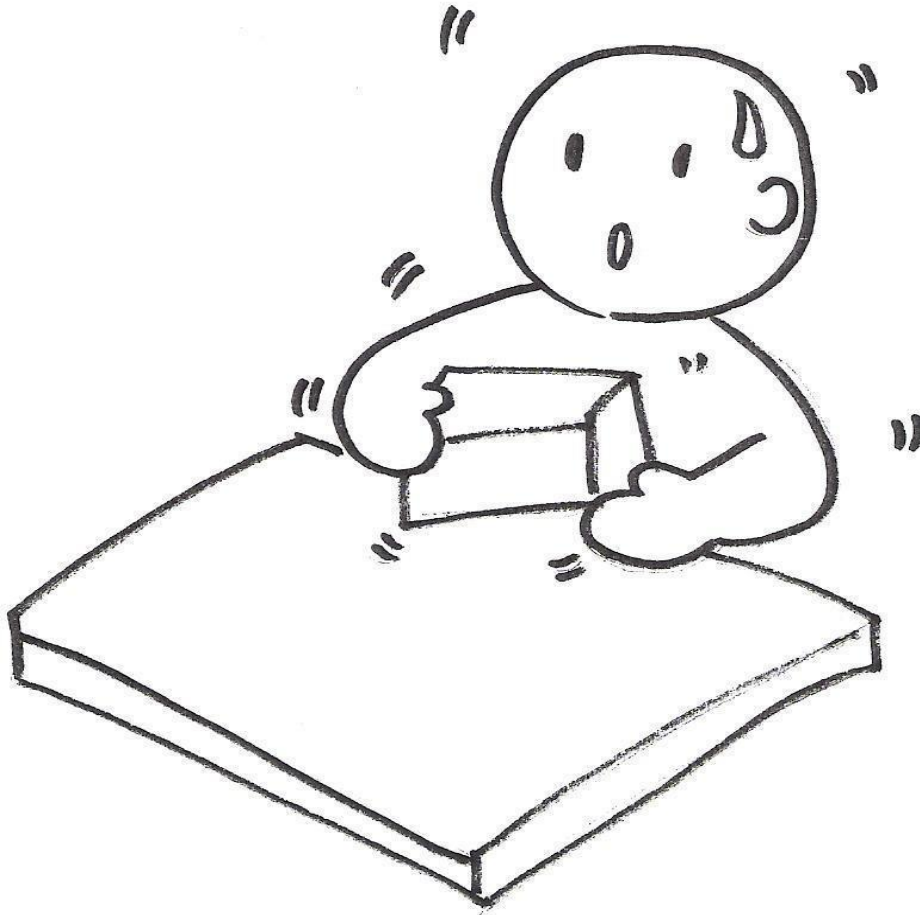
Piensa que tu profesora no está de acuerdo con lo que haces, ¿qué haces?

14. Situación 14:



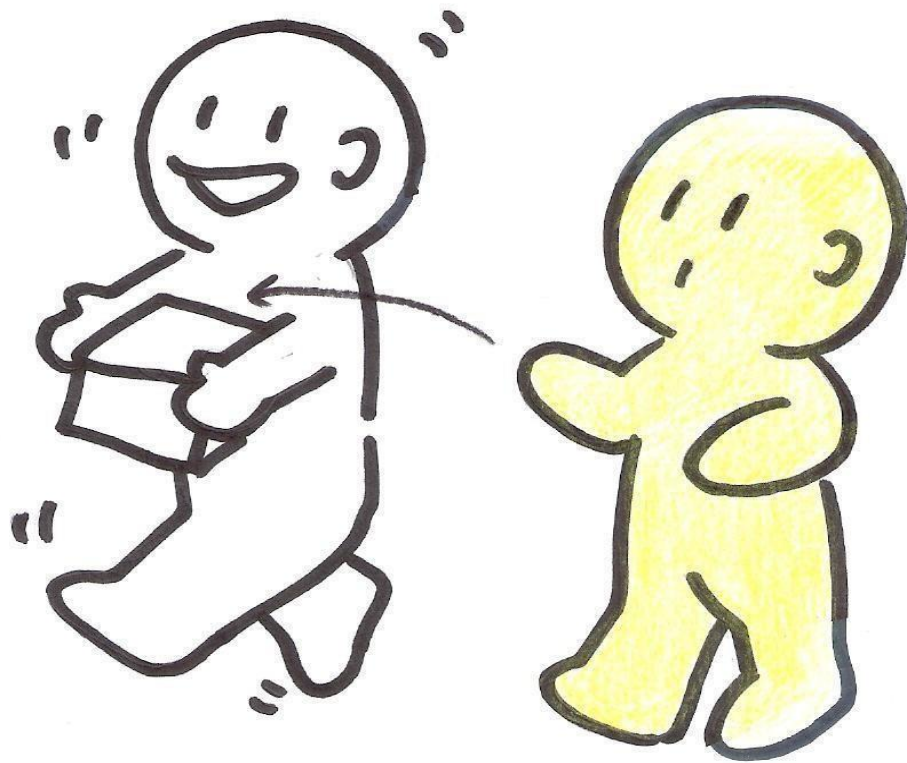
¿Qué pasaría si tú estás haciendo una tarea importante y otro niño viene y te fastidia? ¿qué haces?

15. Situación 15:



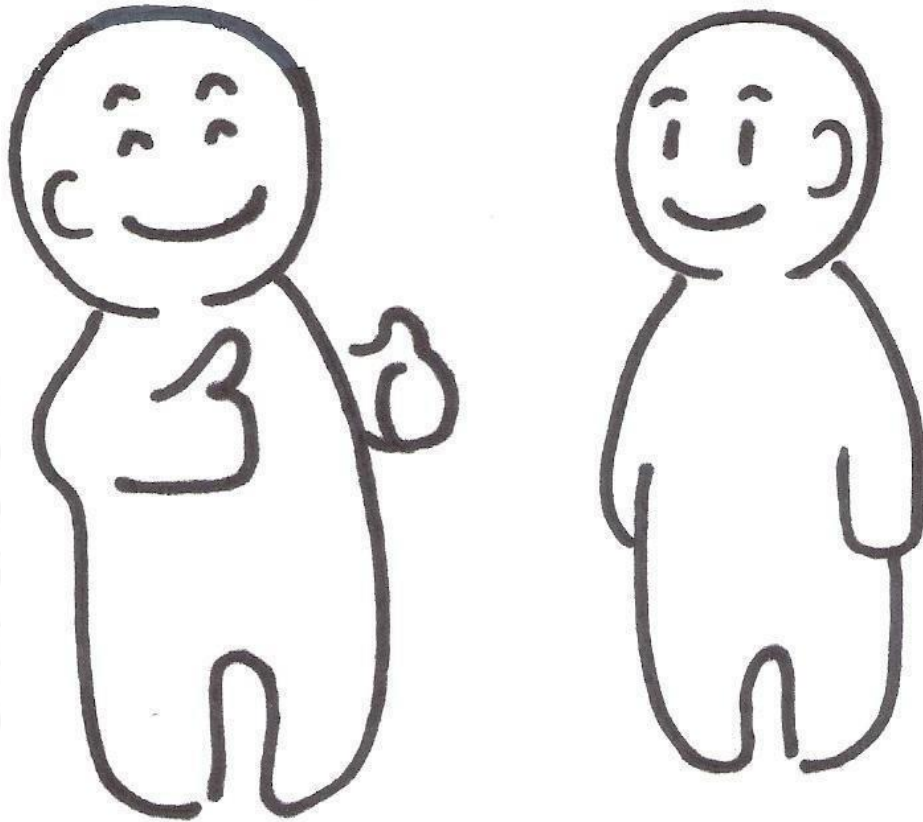
Piensa en una situación en la que tu tarea se arruinó y te salió mal ¿qué haces?

16. Situación 16:



¿Qué pasaría si alguien agarra tus juguetes?
¿qué haces?

17. Situación 17:



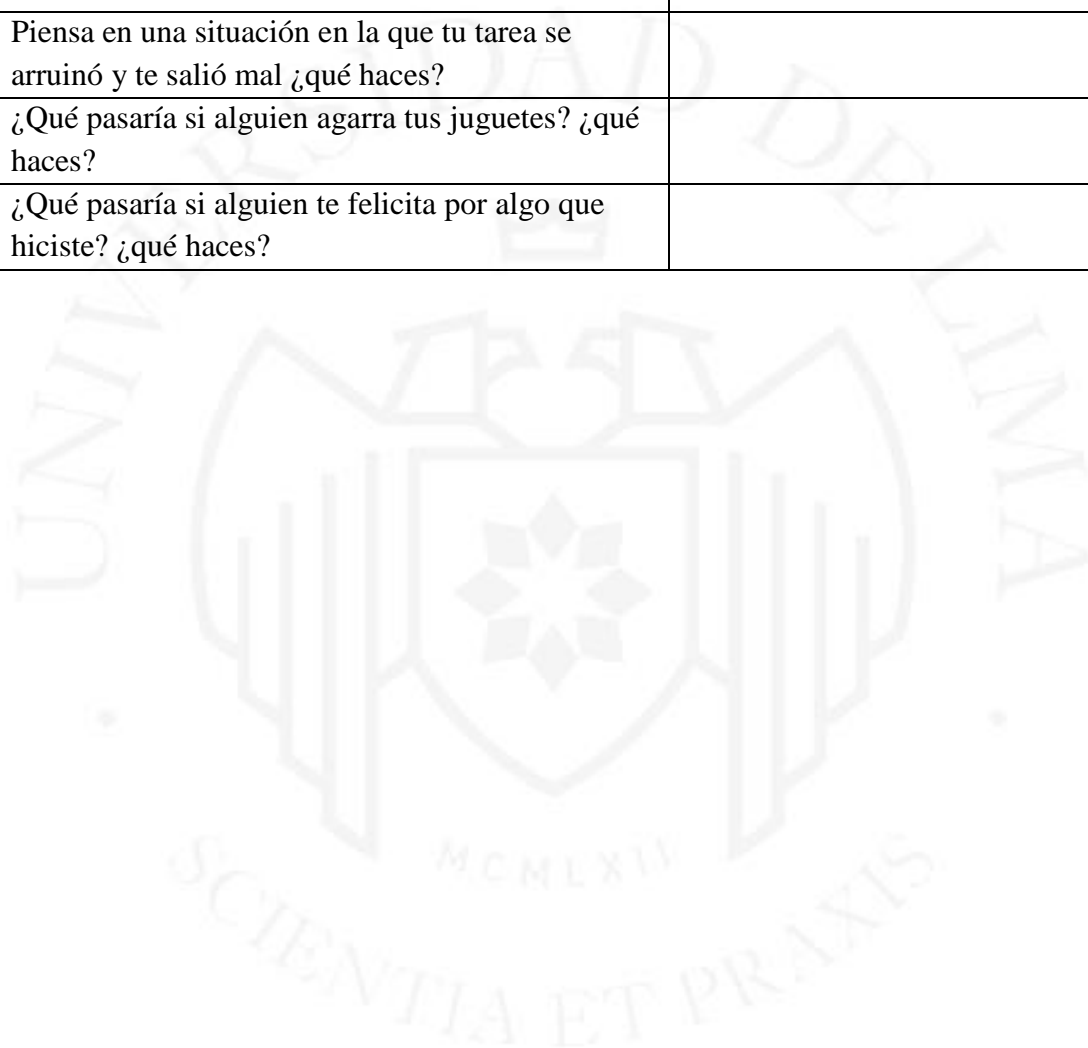
¿Qué pasaría si alguien te felicita por algo que hiciste?
¿qué haces?

Anexo 3: Hoja de respuestas

Pseudónimo del niño:	
Edad:	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de fin:	

Nº	SITUACIONES HIPOTÉTICAS DE FRUSTRACIÓN	RESPUESTA
1	Pensemos que el otro niño tiene el juguete que tú quieres, ¿qué haces?	
2	¿Qué pasa si tu no quieres arreglar las cosas cuando se acaba el tiempo? ¿Qué haces?	
3	Pensemos que estas jugando con alguien y tu amigo quiere cambiar el juego ¿Qué haces?	
4	Pensemos en una situación en la que no estés de acuerdo con tu profesora del colegio. ¿Qué haces?	
5	¿Qué pasaría si tu amiga no está jugando contigo? ¿Qué haces?	
6	Pensemos en una situación en la que un niño te fastidia. ¿Qué haces?	
7	Cuando la profesora te dice que tienes que hacer ¿qué haces?	
8	Si tu profesora te dice que dejes de jugar con algo, ¿qué haces?	
9	Vamos a pensar que tú estás jugando con tu amigo y tú quieres cambiar de juego, pero él no quiere ¿qué haces?	
10	¿Qué pasa si no te gusta la actividad indicada por tu profesora? ¿qué haces?	

11	¿Qué pasa si tú estás viendo a niños peleándose? ¿qué haces?	
12	Vamos a imaginar que tú estás jugando un juego con alguien y esa persona no está siguiendo las reglas del juego, ¿qué haces?	
13	Piensa que tu profesora no está de acuerdo con lo que haces, ¿qué haces?	
14	¿Qué pasaría si tú estás haciendo una tarea importante y otro niño viene y te fastidia? ¿qué haces?	
15	Piensa en una situación en la que tu tarea se arruinó y te salió mal ¿qué haces?	
16	¿Qué pasaría si alguien agarra tus juguetes? ¿qué haces?	
17	¿Qué pasaría si alguien te felicita por algo que hiciste? ¿qué haces?	



Anexo 4: Lista de cotejo de comportamientos de frustración

Pseudónimo del niño:	
Edad:	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de fin:	
Ambiente de observación:	

	COMPORTAMIENTOS	AUSENCIA	PRESENCIA	OBSERVACIONES
1	Se enfada con facilidad al cometer algún error			
2	Evita enfrentarse a nuevos retos			
3	Es muy exigente con sus tareas			
4	No plantea nuevas alternativas de solución ante problemas			
5	Muestra poca paciencia y se aburre rápidamente			
6	Presenta dificultad para cambiar de tarea			
7	Le resulta difícil esperar su turno			
8	Llora ante la tarea no lograda			
9	Se retira del lugar al no lograr completar la tarea			
10	Presenta conductas agresivas al cometer algún error			

Anexo 5: Documento de validación por expertos

Señor Especialista,

Se le solicita colaborar en el proceso de validación de la guía de observación y guía de preguntas de la investigación “Experiencias de frustración en niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial”.

La presente guía de observación busca “Identificar los comportamientos característicos de frustración en niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial”.

Por otro lado, la guía de entrevista busca “Describir las reacciones en situaciones hipotéticas de frustración en niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial”.

A continuación, se resumen los principales aspectos que se tendrán en cuenta para determinar en el proceso de validación del instrumento.

Objetivos de la validación	<ul style="list-style-type: none">-Evaluar la pertinencia de las áreas temáticas presentadas-Evaluar la redacción de las preguntas.-Evaluar el contenido de las preguntas.-Brindar observaciones de mejora, de acuerdo con su experiencia dentro del ámbito de la práctica sobre evaluación de niños, niñas y adolescentes.
Expertos	<ul style="list-style-type: none">-Tres especialistas vinculados a la temática experiencias de frustración en niños de 6 a 8 años:-Psicólogos clínicos y educativos
Modo de validación	Optimizar los criterios de rigor metodológico de la investigación cualitativa <u>Método individual</u> : Cada experto responde al documento y proporciona sus valoraciones en base a los criterios solicitados.

La guía propuesta ayudará a que se pueda realizar la entrevista semi estructurada a profundidad, así como la observación pertinente.

Se le presentarán una lista de cotejo de comportamientos característicos en la frustración de niños de 6 a

8 años y una guía de entrevista con ilustraciones de situaciones hipotéticas de frustración junto a preguntas relacionadas a los eventos presentados en las imágenes. Estas deberán ser valoradas de acuerdo con los siguientes criterios

1: Comportamiento o /Pregunta muy poco aceptable	2: Comportamiento o /Pregunta poco aceptable	3: Comportamiento o /Pregunta regularmente aceptable	4: Comportamiento o /Pregunta aceptable	5: Comportamiento o /Pregunta muy aceptable
---	---	---	--	--

En el caso de considerar que alguna pregunta es poco o muy poco aceptable para lograr el objetivo “Describir las reacciones en situaciones hipotéticas de frustración en niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial”, se le invita a indicar la razón o su duda en la casilla de “Observaciones”.

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre: _____ Especialista en: _____

Valore la siguiente lista de cotejo:

1:	2:	3:	4:	5:
Comportamiento muy poco aceptable	Comportamient o poco aceptable	Comportamient o aceptable	Comportamient o aceptable	Comportamient o muy aceptable

COMPORTAMIENTOS CARACTERÍSTICOS DE FRUSTRACIÓN		Valoración					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	Se enfada con facilidad ante el error						
2	Evita enfrentarse a nuevos retos						
3	Es muy exigente con sus tareas						
4	No plantea nuevas alternativas de solución ante problemas						
5	Muestra poca paciencia y se aburre rápidamente						
6	Cambia de tarea con dificultad						
7	Le resulta difícil esperar su turno						
8	Llora ante la tarea no lograda						
9	Se retira del lugar al no lograr completar la tarea						
10	Presenta conductas agresivas ante el error						

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

GUÍA DE ENTREVISTA

Nombre: _____ Especialista en: _____

Valore las siguientes preguntas:

1: Pregunta muy poco acceptable	2: Pregunta poco acceptable	3: Pregunta regularme nte acceptable	4: Pregunt a acceptabl e	5: Pregunta muy acceptable
--	--	---	---	---

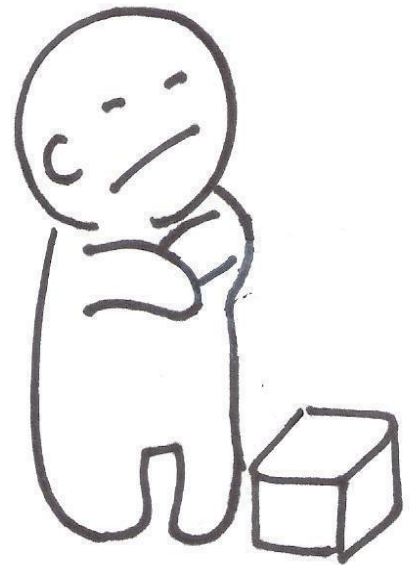
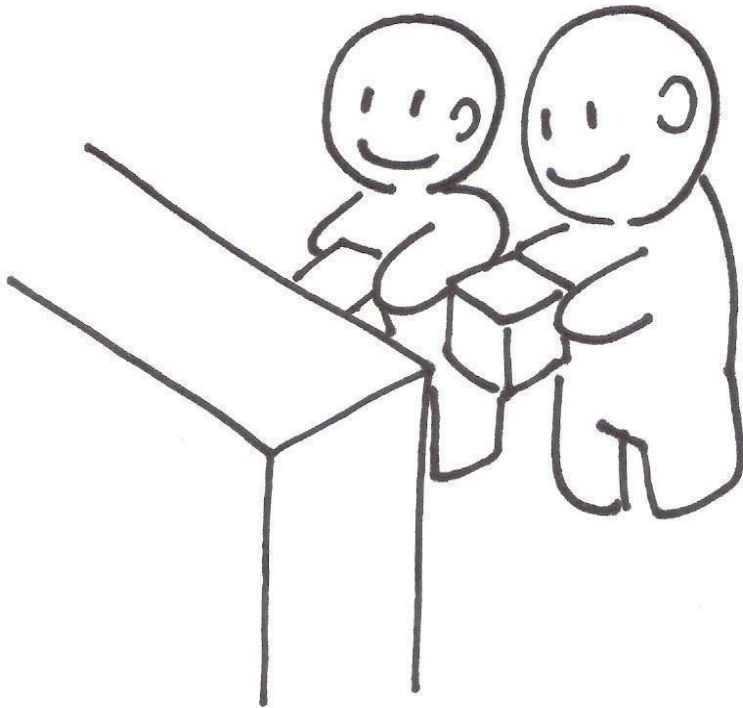


1. Situación 1:



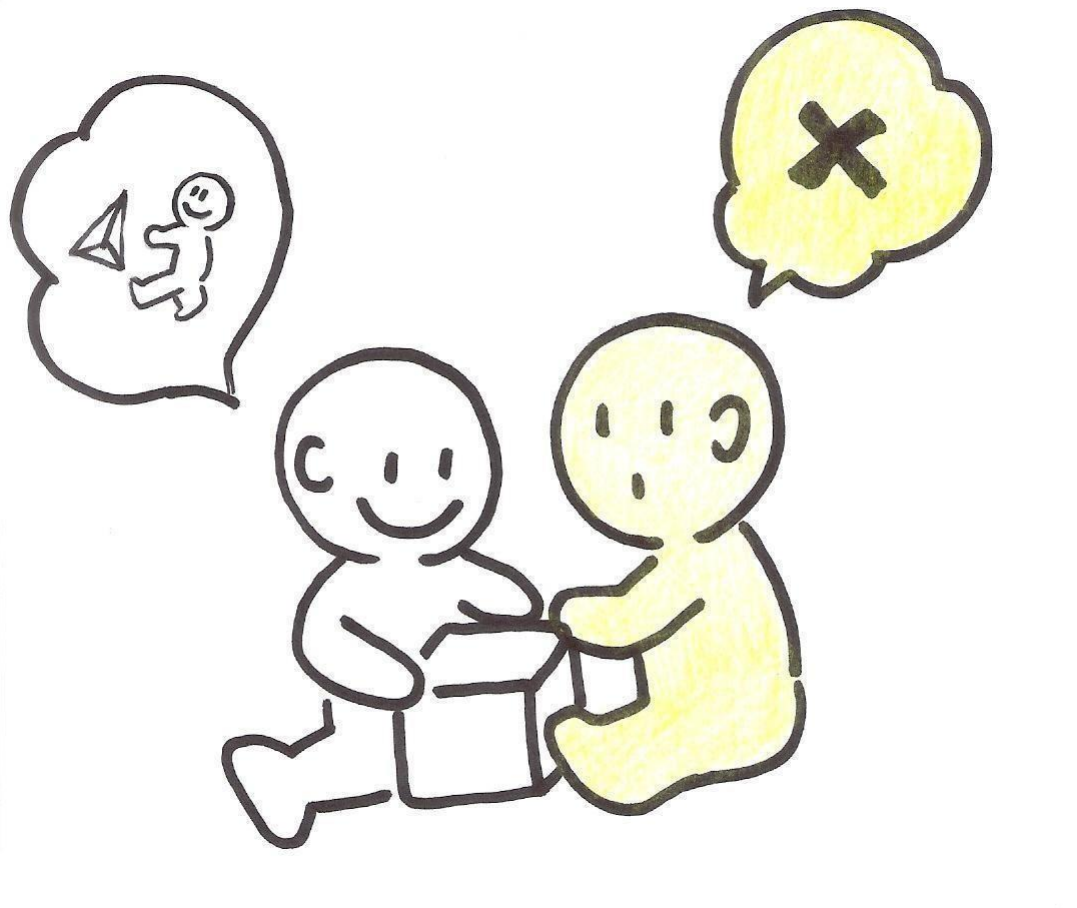
SITUACIÓN HIOPÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Pensemos que el otro niño tiene el juguete que tú quieres, ¿qué haces tú?						

2. Situación 2:



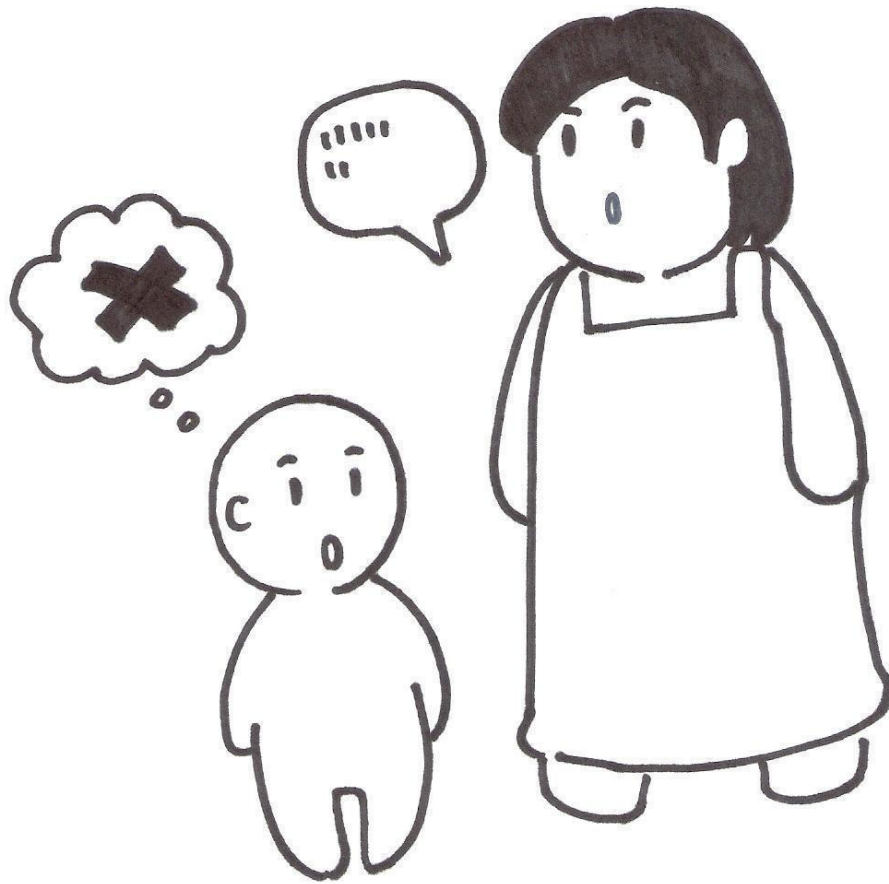
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasa si tu no quieres arreglar las cosas cuando se acaba el tiempo? ¿Qué haces tú?						

3. Situación 3:



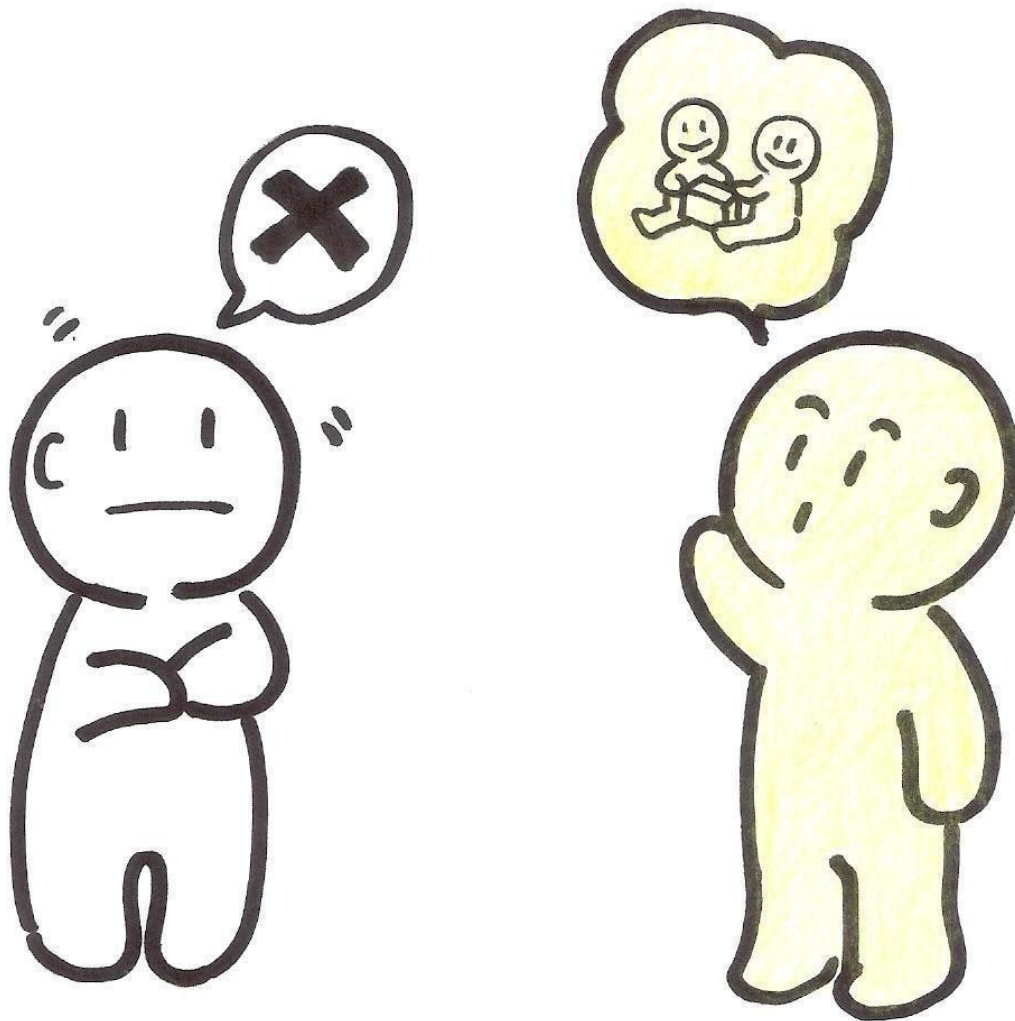
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Pensemos que estas jugando con alguien y tu amigo quiere cambiar el juego ¿Qué haces tú?						

4. Situación 4:



SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Pensemos en una situación en la que no estés de acuerdo con tu profesora del colegio. ¿Qué haces tú?						

5. Situación 5:



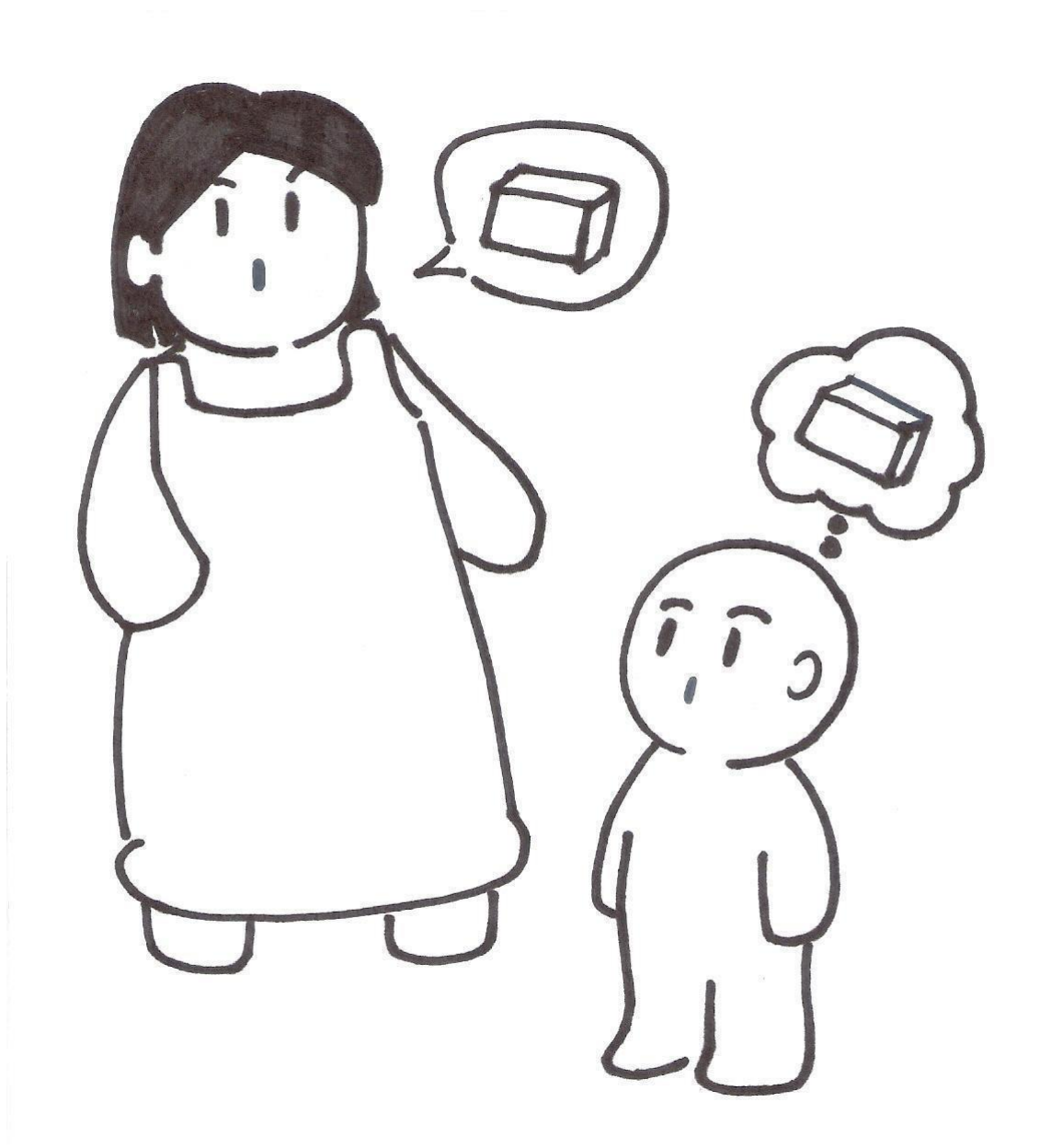
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasaría si tu amiga no está jugando contigo? ¿Qué haces tú?						

6. Situación 6:



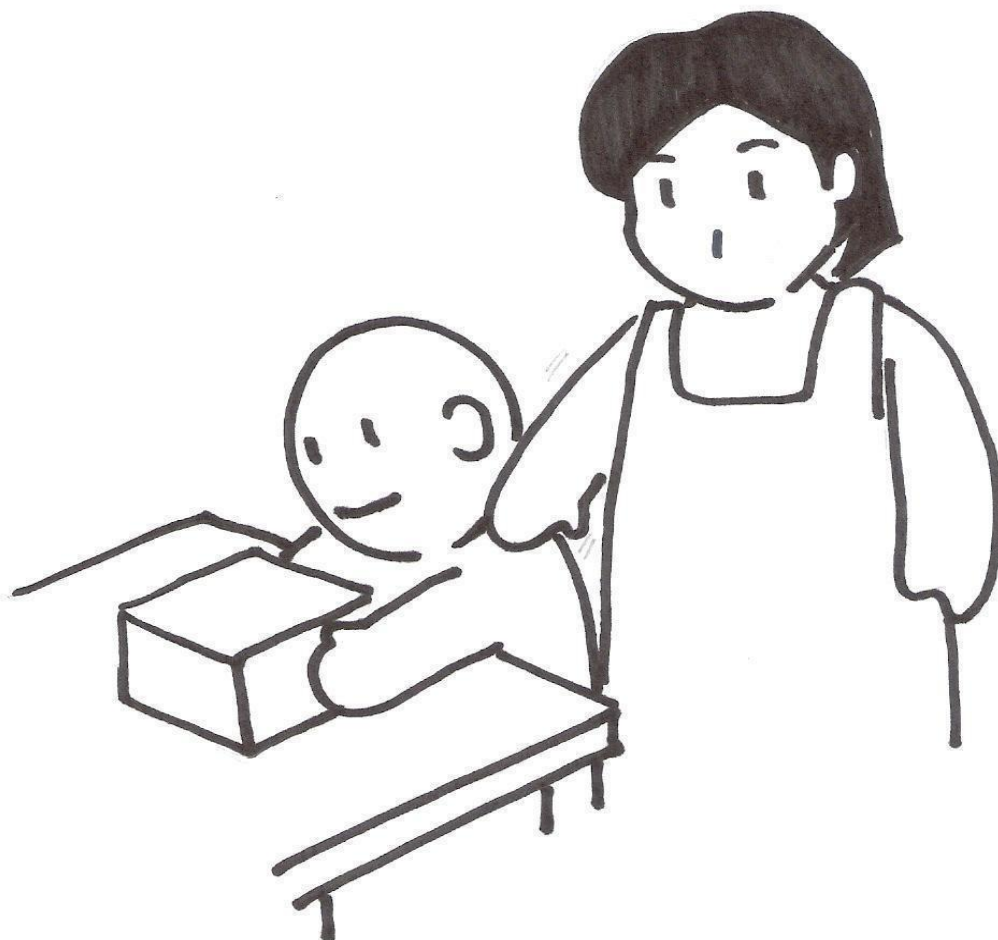
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Pensemos en una situación en la que un niño te fastidia. ¿Qué haces tú?						

7. Situación 7:



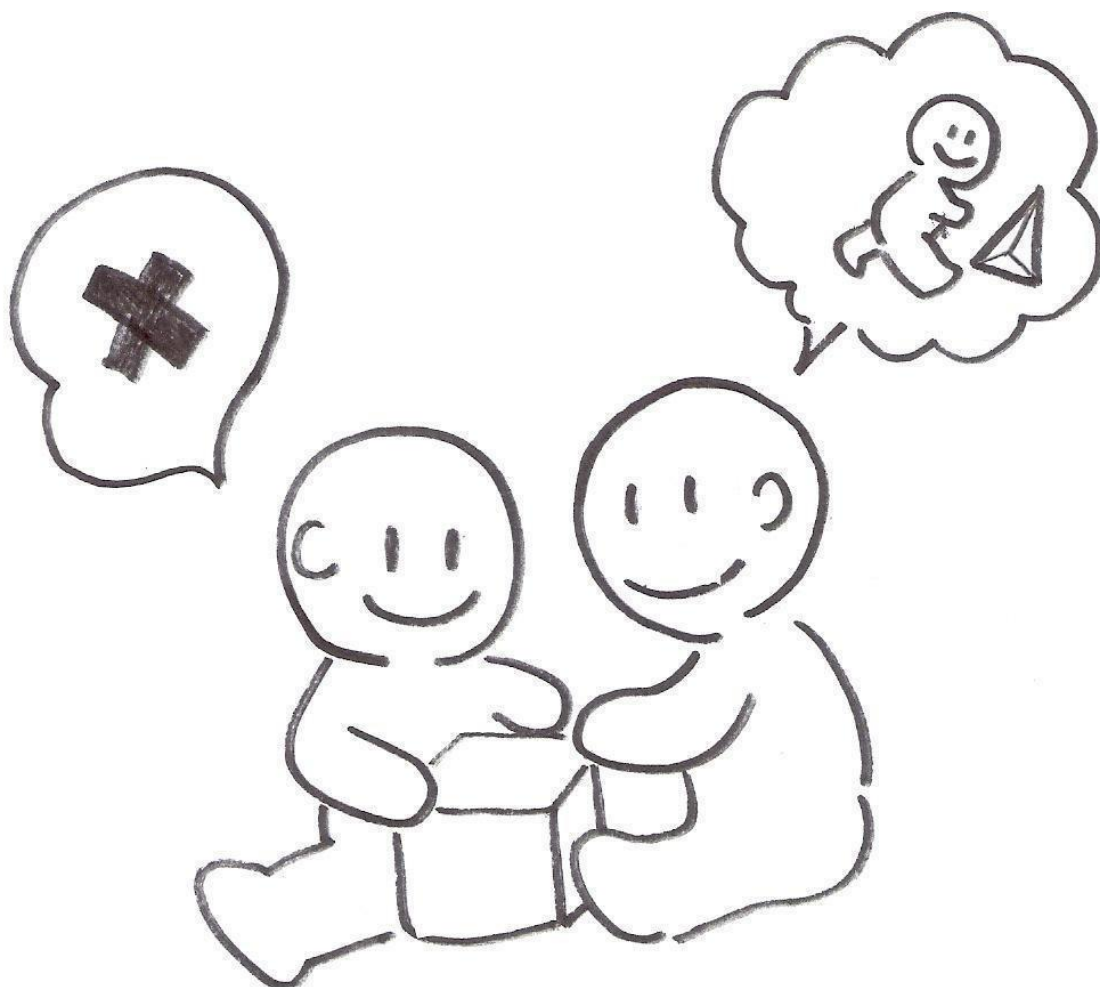
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Quando la profesora te dice que tienes que hacer ¿qué haces tú?						

8. Situación 8:



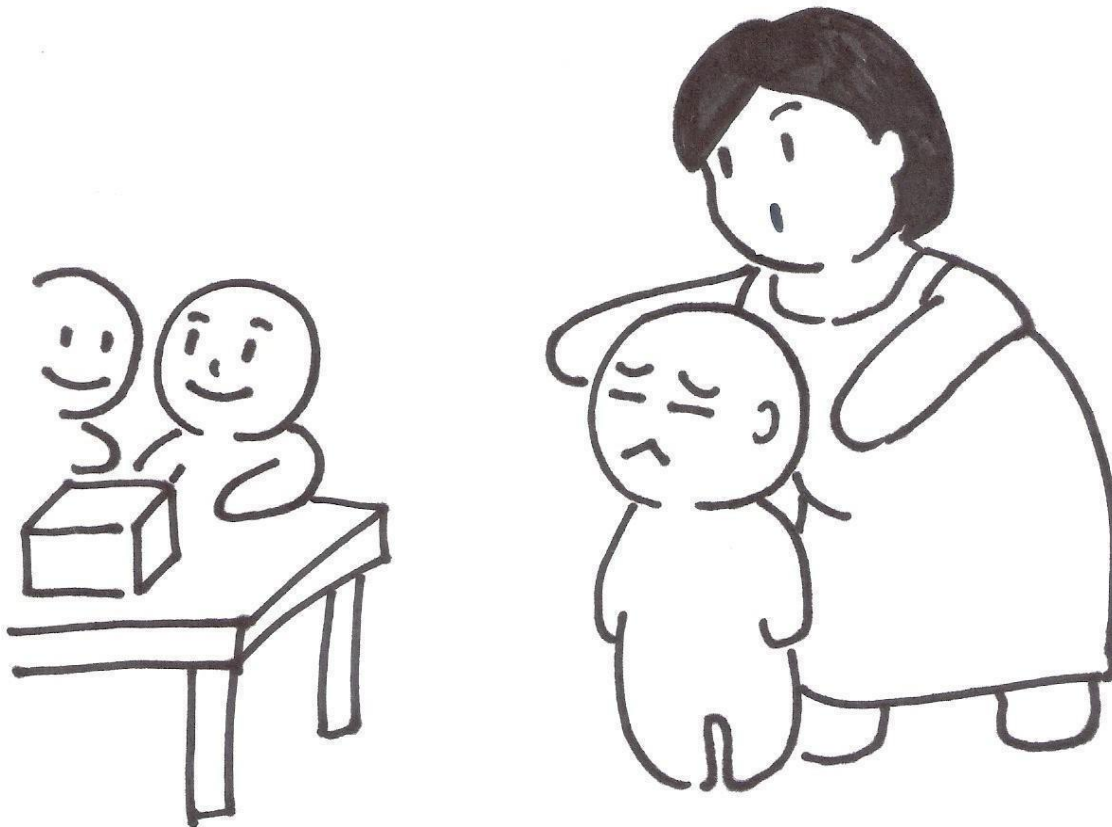
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Si tu profesora te dice que dejes de jugar con algo, ¿qué haces tú?						

9. Situación 9



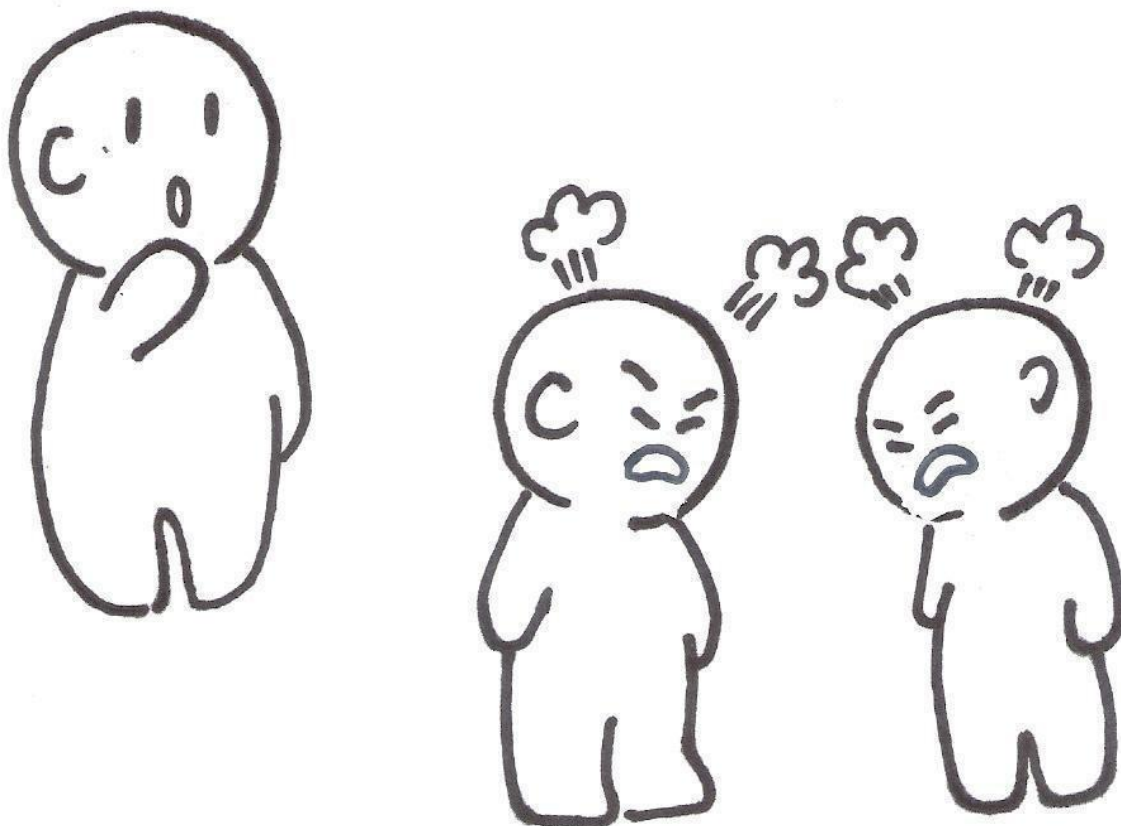
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Vamos a pensar que tú estás jugando con tu amigo y tú quieres cambiar de juego, pero él no quiere ¿qué haces tú?						

10. Situación 10:



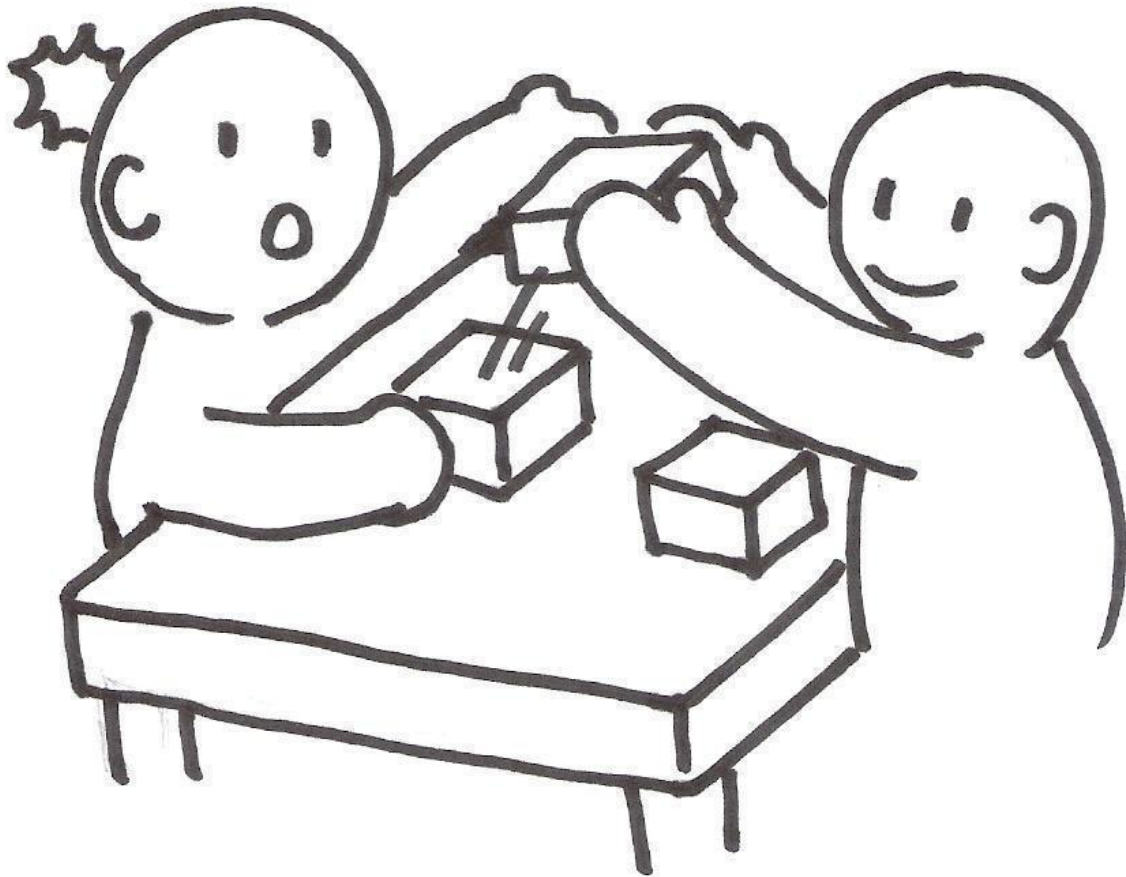
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasa si no te gusta la actividad indicada por tu profesora? ¿qué haces tú?						

11. Situación 11:



SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasa si tú estás viendo a niños peleándose? ¿qué haces tú?						

12. Situación 12:



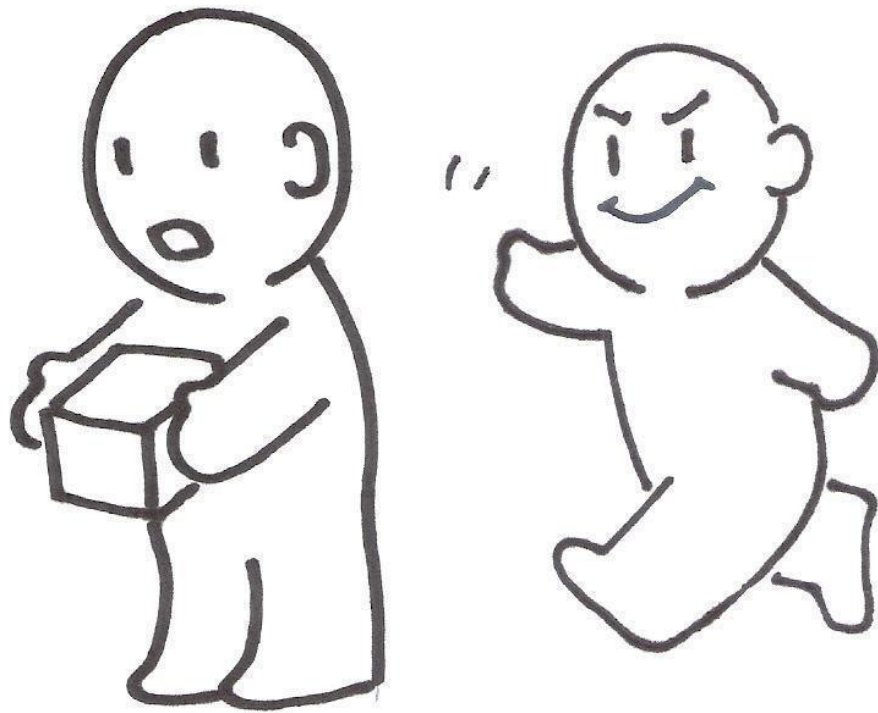
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Vamos a imaginar que tú estás jugando un juego con alguien y esa persona no está siguiendo las reglas del juego, ¿qué haces tú?						

13. Situación 13:



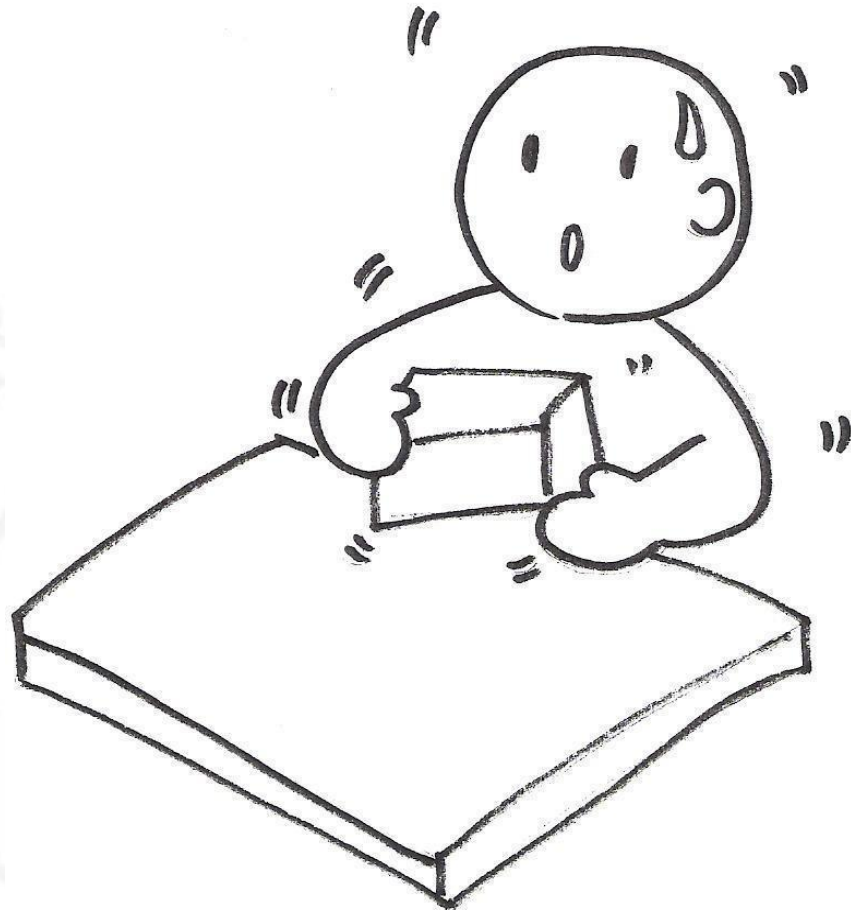
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Piensa que tu profesora no está de acuerdo con lo que haces, ¿qué haces tú?						

14. Situación 14:



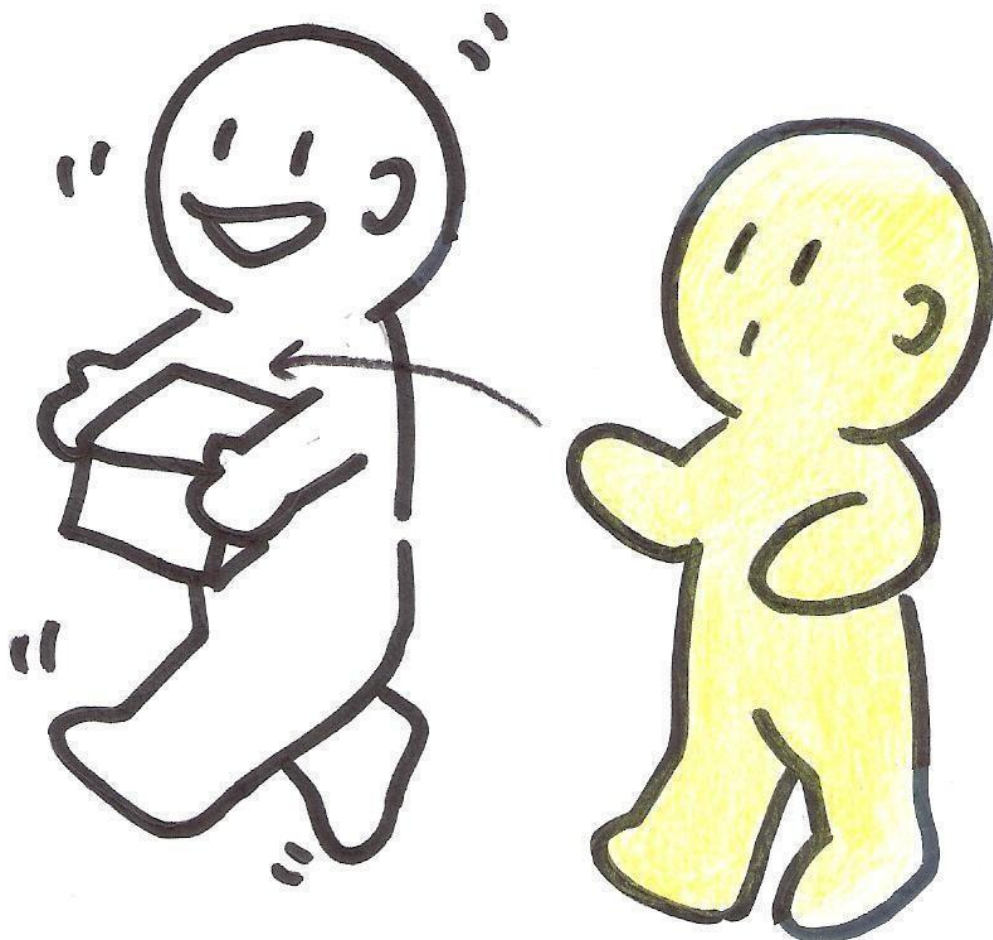
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasaría si tú estás haciendo una tarea importante y otro niño viene y te fastidia? ¿qué haces tú?						

15. Situación 15:



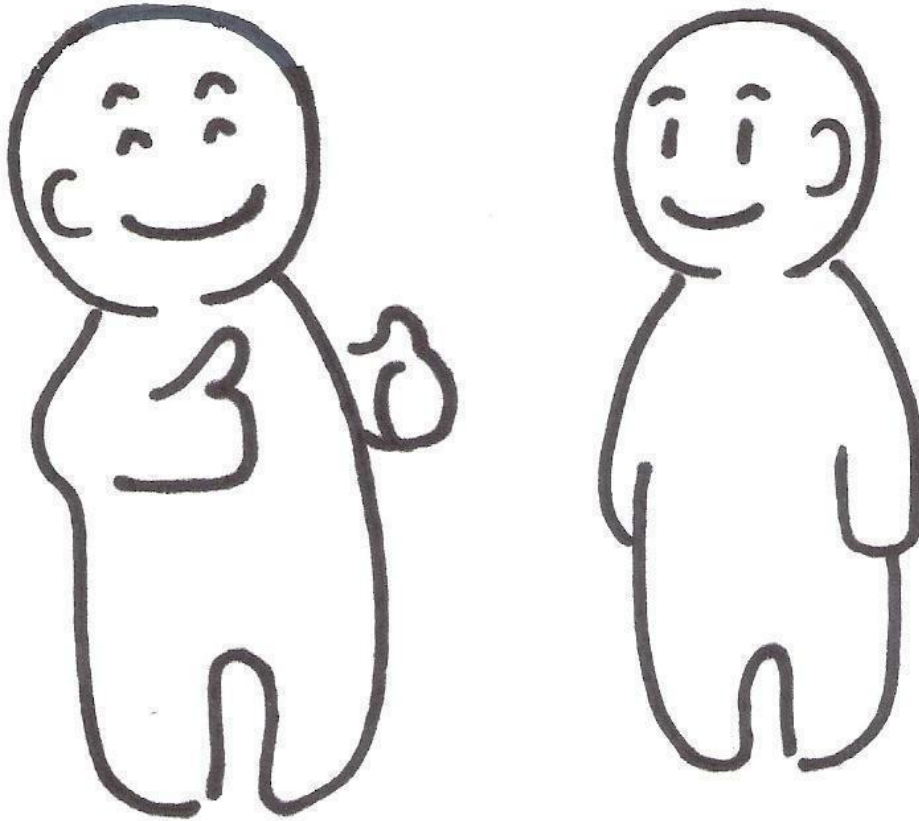
SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
Piensa en una situación en la que tu tarea se arruinó y te salió mal ¿qué haces tú?						

16. Situación 16:



SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasaría si alguien agarra tus juguetes? ¿qué haces tú?						

17. Situación 17:



SITUACIÓN HIPOTÉTICA FRUSTRANTE	Valoración					Observaciones
	1	2	3	4	5	
¿Qué pasaría si alguien te felicita por algo que hiciste? ¿qué haces tú?						

Firma de especialista

Anexo 6: Consentimiento informado institucional

Lima, 17 de junio de 2021

Señora Cecilia Hamann de Pennano

Asunto: Solicitud de permiso de recolección de información de niños sin cuidado parentales

Cordial saludo,

Soy Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez, estudiante de psicología e interna del Departamento de Psicología del Puericultorio Pérez Aranibar. Actualmente, me encuentro realizando mi proyecto de investigación de tesis para optar el Grado Académico de Bachiller en Psicología de la Universidad de Lima. Para ello, estoy investigando sobre las “Experiencias de frustración en niños de 6 a 8 años de un Centro de Acogida Residencial”, desde una perspectiva cualitativa. El objetivo de la investigación es comprender las características de frustración de los niños y analizar sus narraciones, desde la perspectiva de cada uno de ellos.

La investigación propuesta se considera pertinente, puesto que ante las vivencias que han tenido que sobrellevar los niños, se pueden observar dificultades para el manejo emocional y ante propuestas de cambio. Sin embargo, se encuentra que muchos logran enfrentar la realidad, reflejando recursos personales que los ayudan a ello. Tomo en cuenta a los niños debido a que, es en esta etapa en la que se manifiestan los primeros recursos emocionales desarrollados y que presentan la oportunidad de potenciarlos y ser usados de manera óptima mientras van creciendo.

Teniendo consideración que el objetivo del Centro de Acogida Residencial es velar por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, se plantea que los resultados de la investigación pueden permitir el desarrollo de futuros programas o intervenciones que desarrollen o fortalezcan los recursos personales y emocionales identificados para ayudar

a los niños a ser más resilientes, es decir, que pueda afrontar su realidad con una mejor base emocional basado en una educación emocional construido desde sus narraciones.

Por ello, tengo el agrado de dirigirme a usted para solicitar su autorización para la realización de entrevistas psicológicas, de corte semi estructural, a los niños de 6 a 8 años del Hogar de varones Tomás Valle con el objetivo de recolectar la información necesaria y que se darán de manera virtual por medio de videollamadas y con el apoyo de internas del Departamento de Psicología del Puericultorio Pérez Araníbar. La información recolectada durante esta investigación se usará solo con fines académicos y los datos serán registrados de forma anónima y grabada la voz del menor, salvaguardando la identidad e integridad del menor por medio del uso de pseudónimos. Asimismo, considero el brindar contención emocional a los niños en caso los lo necesiten al momento de la entrevista.


Agradezco su atención prestada y quedo atenta a su respuesta.

Atentamente

Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez

Anexo 7: Solicitud de uso de la guía de entrevista

Permission for the use of the interview instrument with illustrations of imagined frustrating situations Externo Recibidos x ✕ 📧 🔗

 **Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez** <20160374@aloe.ulima.edu.pe> para Jyrki Reunamo lun, 26 jul, 21:46 ☆ ↶ ⋮


Dear Sir Jyrki Reunamo,

My name is Mercedes Cigüeñas and I am a peruvian psychology student at the University of Lima. I'm currently researching frustration experiences in children 6-8 years old for my thesis work.

This is for request permission for the use of the interview instrument with illustrations of imagined frustrating situations used in the research "Children's self-regulation and coping strategies in a frustrated context in early education".

I would appreciate your approval for the use of the instrument in my research.

Best regards

 **Reunamo, Jyrki T** <jyrki.reunamo@helsinki.fi> para mí mié, 28 jul, 4:36 ☆ ↶ ⋮

🌐 inglés ➤ español Traducir mensaje Desactivar para: inglés

Dear Mercedes

Thank for asking. Yes, you may use the interview instrument. If there is any way I can help, please let me know. We use the interview tool many ways in Finland and we have used in several different research contexts. It works well in surprisingly different contexts. It also works in different cultures, we have used it in Taiwan and Turkey. Attached is an article as an example of the interview instrument connections with children's stress.

Best

Jyrki



Anexo 8: Consentimiento informado para el cuidador

Yo, _____, cuidador de _____, luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación remitido por Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez, el mismo que establece que, en el marco de la asignatura Seminario de Investigación 1 de la Universidad de Lima, se realizará una investigación que tiene como finalidad comprender las experiencias de frustración de niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial.

Sé que, si acepto que el menor participe en esta investigación, se le solicitará al menor participar en 2 sesiones de manera virtual por medio de videollamadas de aproximadamente 30 minutos cada una en donde se le presentarán ilustraciones de situaciones frustrantes hipotéticas para que, por medio de ellas, puedan narrar sus apreciaciones.

Si tuviera dudas, podré hacer preguntas en cualquier momento de este proceso. Igualmente, si el menor siente alguna incomodidad durante su participación, puede informar a la investigadora para recibir orientación o retirarse, sin que ello perjudique de alguna forma al menor.

La información recolectada durante esta investigación se usará solo con fines académicos y los datos serán registrados de forma anónima y grabada su voz, salvaguardando la identidad e integridad del menor. Además, reconozco que la información brindada no será para ningún otro propósito fuera de lo mencionado sin mi consentimiento.

Para cualquier información adicional o consulta relacionada con la participación del menor en la investigación, puedo comunicarme con la profesora del curso, María del Carmen Espinoza (mcespino@ulima.edu.pe)

Finalmente, expreso que acepto de manera voluntaria la participación del menor en esta investigación.

Lima, ____ de _____ de 2021

Nombre completo del apoderado	Firma	Fecha
-------------------------------	-------	-------

Nombre completo de la investigadora	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

Anexo 9: Asentimiento informado para el menor

Soy Mercedes Gracia Cigüeñas Nuñez, estudiante de Psicología de la Universidad de Lima y estoy realizando una investigación para comprender las experiencias de frustración de niños de 6 a 8 años de un centro de acogida residencial.

Tu participación ayudará a completar el trabajo. La forma en que nos apoyarías será participando en 2 sesiones de manera virtual por medio de videollamadas de aproximadamente 30 minutos cada una en donde se te presentarán ilustraciones de situaciones frustrantes hipotéticas para que, por medio de ellas, puedas narrar tus apreciaciones.

Además, pedimos tu permiso para grabar esta conversación y hacer algunas anotaciones.

Solo yo y la profesora conoceremos tus respuestas.

Tus respuestas serán unidas a las de otras personas y no podremos identificarlas como tuyas.

Si te sientes incómodo en algún momento o con alguna pregunta, puedes decidir no responder o dejar de participar cuando tú lo decidas.

Por favor, marca con un aspa (X) el cuadro:

SÍ QUIERO PARTICIPAR
NO QUIERO PARTICIPAR

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Nombre del participante

Fecha

Nombre completo de la investigadora

Firma

Fecha

Muchas gracias

Anexo 10: Libro de códigos

Categoría	Subcategoría	Descripción o definición
Conducta ante la interrupción de la tarea	Huida de la actividad	<i>Conjunto de conductas y expresiones que presenta un niño cuando otra persona interrumpe una actividad que él se encuentra realizando o cuando no obtiene el resultado esperado.</i>
	Expresión de la ira hacia otras personas	
Respuesta emocional frente a tareas desagradables	Expresión de tristeza	<i>Expresiones emocionales generadas por situaciones desagradables y que pueden generarles ira o tristeza a los menores de edad, así como deseo de ayudar a la otra persona y así formar vínculos afectivos.</i>
	Deseo por formar vínculos	
Soluciones frente a conflictos interpersonales	Comunicación al percibir conflictos	<i>Comportamientos generados por la presencia de conflictos entre personas o frente a tareas que no se sabe cómo realizar.</i>

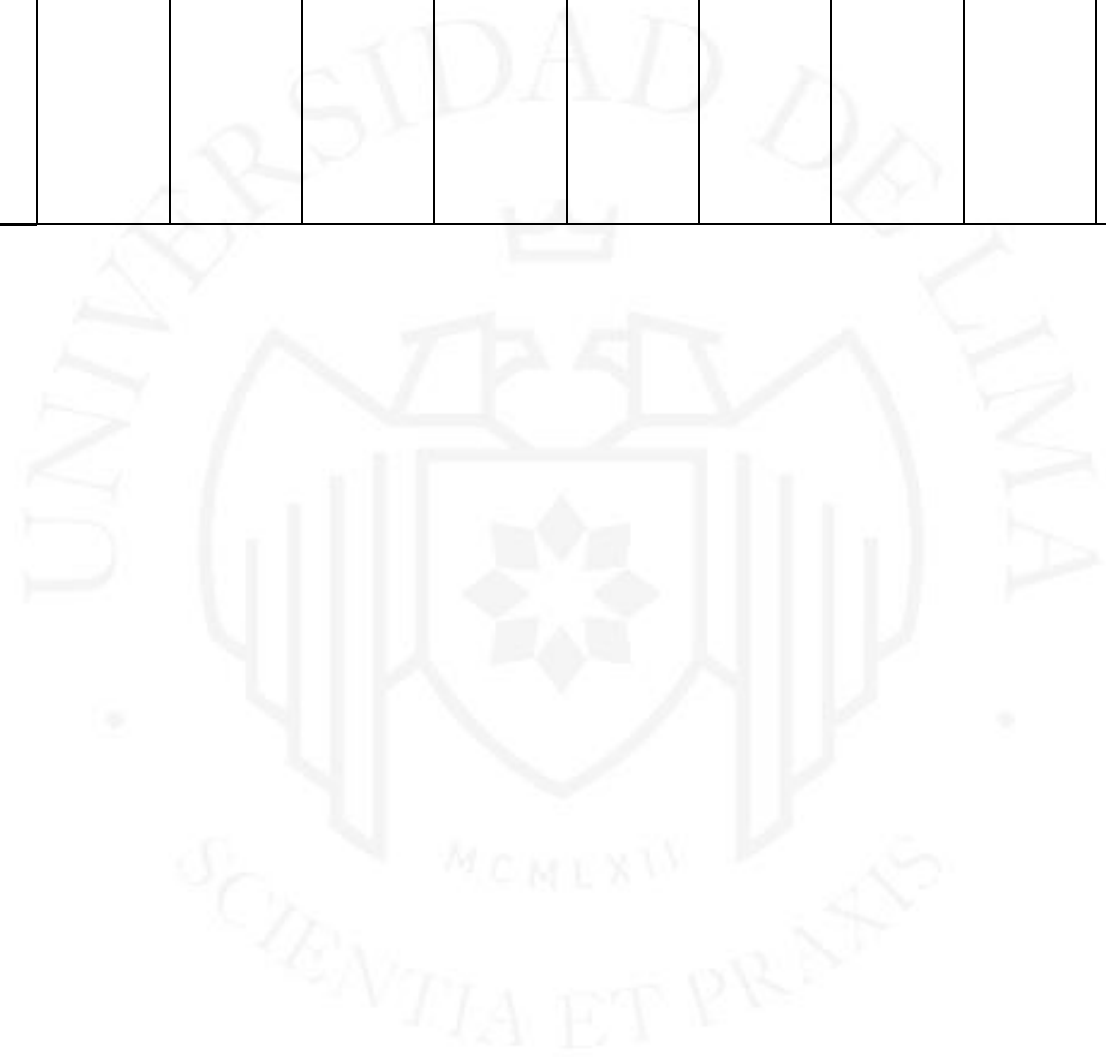
Anexo 11: Matriz de análisis

Categoría	Subcategoría	A.Z.	J.A.	J.B.	J.C.	S.C.	J. L	V.P.	D.T.	L.V.	H.R.	K.R.	J. B	M.B
Conducta ante la interrupción de la tarea	Huida de la actividad		“Ehhh , me corro. Mm tampoco , la profesora”			“Salir del juego y no lo arreglo”	“No lo hago Profe, no quiero hacerlo por favor”		“Jugar con otra cosa Le diría naaaa” “¿A mi profesora qué le diría? Mmm nada, quiere hacer el recuerdo como lo hacemos nosotros. Nosotros tampoco lo	“Mm jugar?”	∴ Le digo que miss, ¿me podría dar un tiempo más para jugar con ese cubo, por favor?” “Miss, profesora, a mí no me gusta esa actividad y ¿me puedes mandar a hacer otra	“No lo haría. Hacer otra, como pintar. “mm no lo haría y jugaba”	“Mm le diría a la profesora que no quiero hacer esa cosa”	

									<i>vamos a hacer si no nos gusta."</i>		<i>actividad, por favor?"</i>			
	Expresión de la ira hacia otras personas				<i>"Le diría wuaaaa, pum, pum (golpe a los juguetes y la mesa). Eso es porque me fastidia"</i>	<i>"Decirle, ¡espérate! Con un puñete (muestra el puñete)"</i>	<i>"Le diría: qué me importa. Le diría a la miss"</i>	<i>"Sí, no te botes no te botes (quiere decir no lo botes) o te boto a patadas"</i>						

Respuesta emocional frente a tareas desagradables	Expresión de tristeza	<p>“Y después lloró. Me pongo a llorar y le digo a la profesora”</p>	<p>“Ehhh mmm estaría triste, molesto”</p>							<p>“¡Está triste! Le puedo abrazar. Está triste, le pediría disculpas.”</p>			<p>“Mm me pusiera a llorar.”</p>	
	Deseo por formar vínculos	<p>“Mi amigo me dice ¿por favor, podemos jugar este juego?”</p>	<p>“Les diría que no se peleen”</p>			<p>“Le diría que sí cambie de juego”</p>	<p>“Pedirle por favor que no cambie”</p>	<p>“¿Puedes jugar conmigo, por favor?”</p>	<p>“Le diría que sí, que te los presto.” Le diría mmm sí, sí te puedo prestar y que luego me lo das “Le diría que comparto, o</p>		<p>“emm mmm, le digo mmm por favor me puedes responder lo que está de acuerdo”</p>	<p>“Que me preste.” “¿Puedes jugar conmigo?” “Que sigamos jugando”</p>	<p>“Mmm no mejor así, así no más.” “Mmm ehh le diría a mi amigo que no que está bien como”</p>	<p>“¿Por favor, podemos jugar juntos?” “Mmm hay que jugar un ratito”</p>

									<i>sino los otros</i>					
--	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------------------	--	--	--	--	--



		<i>Yo le digo sí”</i>							<i>no te van a compartir a ti y si no lo compartes, a ti tampoco te van a compartir.”</i>			<i>estamos jugando.”</i>		
Actitud frente a conflictos interpersonales	Comunicación al percibir conflictos		<i>“Le digo a la miss (tatata)”</i>		<i>“Le digo a la miss, miss 2 amigos se están peleando y no dejan de pelearse. Está muy mal”</i>	<i>“¡Detener los! Les diría alto como un tráfico.”</i>	<i>“Decírole no se peleen. Por favor, no peleen”</i>	<i>“Les diría que no se peleen”</i>	<i>“Le diría que no me moleste, porque estoy haciendo mi tarea.”</i>	<i>“Le diría no me molestes, por favor”.</i>	<i>“Les digo niños no se peleen o sino, la miss nos va a poner mala conducta”</i>	<i>“los separo”</i>	<i>“Les diría tranquilícense, que tomen la calma.”</i>	<i>“Sí, estoy de acuerdo”</i>

Tesis-Mercedes

INFORME DE ORIGINALIDAD

3%

INDICE DE SIMILITUD

3%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

3%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

2

www.teocripsi.com

Fuente de Internet

1%

3

uvadoc.uva.es

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado