

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



**REPRESENTACIÓN MENTAL DE FAMILIA
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS QUE VIVEN
EN UN CENTRO DE ACOGIDA
RESIDENCIAL (CAR) EN LIMA
METROPOLITANA**

Tesis para optar por el Título Profesional de Licenciado en Psicología

SARA FABIOLA ESTREMADOYRO AYBAR

Código 20160526

CLAUDIA MARIA MAGNANI SALCEDO DE SIMONS

Código 19861525

Asesora

Sylvia Margarita Rivera Carpio

Lima – Perú

Noviembre de 2023



**MENTAL REPRESENTATION ABOUT
FAMILY IN 5-YEAR-OLD BOYS AND GIRLS
WHO LIVE IN A RESIDENTIAL CARE
CENTER (CAR) IN LIMA CITY**



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	IX
ABSTRACT	X
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación y relevancia	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1 Familia	7
2.1.1 Definición y funciones de familia	7
2.1.2 Importancia de la familia en el desarrollo del vínculo	8
2.1.3 La representación de la familia	10
2.1.4 Desprotección familiar	11
2.2 Niños institucionalizados	15
2.2.1 La realidad de los niños institucionalizados en el Perú	15
2.2.2 Características del niño institucionalizado	17
2.3 Aproximación teórica del vínculo	21
2.3.1 La teoría del apego en la representación de la familia	21
2.3.2 Esquemas y representación mental	24
2.4 La proyección emocional en la narrativa y el dibujo	28
2.4.1 Narración de una historia a partir de una lámina	30
2.4.2 El dibujo como medio de expresión	32

CAPÍTULO III: OBJETIVOS	35
3.1 Objetivos	35
CAPÍTULO IV: MÉTODO	36
4.1 Tipo y diseño de investigación	36
4.2 Participantes	37
4.3 Técnicas de recolección de datos	38
4.4 Procedimiento de recolección de datos	44
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	48
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS	84
ANEXOS	100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Efectos a largo plazo del maltrato en la niñez	12
Tabla 2.2 Consecuencias del abandono según etapas	14
Tabla 4.1 Participantes del centro de acogida residencial	37
Tabla 5.1 Categorías y subcategorías del análisis de contenido	49



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 Familia imaginaria: Omisión de padres	50
Figura 5.2 Familia imaginaria: El abuelo se convierte en zombi y quiere comer a los padres.	58
Figura 5.3 Familia real: Mi hermana Ale (amiga del centro) está en la selva matando a un monstruo con su pistola.	64
Figura 5.4 Familia real: Omisión del niño en el dibujo	66
Figura 5.5 Familia imaginaria: Trazo suave	66
Figura 5.6 Familia: Dibujo pequeño	66
Figura 5.7 Familia imaginaria: Familia de superhéroes.	73
Figura 5.8 Familia imaginaria: Conformada por el zorro (interna de psicología) y el caballo (amiga del centro).	74
Figura 5.9 Proceso de representación del concepto de familia	80

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Invitación al panel de expertos	101
Anexo 2: Lista de cotejo de observación de conducta	102
Anexo 3: Ficha sociodemográfica	105
Anexo 4: Imágenes del Test de Apercepción Temática - CAT-A	106
Anexo 5: Consignas - Test del dibujo de la Familia de Corman	107
Anexo 6: Solicitud de autorización del proyecto	108
Anexo 7: Consentimiento informado del piloto	109
Anexo 8: Consentimiento informado del CAR	110
Anexo 9: Asentimiento informado de los niños	111
Anexo 10: Protocolo	112
Anexo 11: Participantes del centro de acogida residencial	113
Anexo 12: Libro de códigos	114
Anexo 13: Matriz de análisis de contenido	116

RESUMEN

La falta de cuidados parentales, además de afectar significativamente al desarrollo integral de los niños, repercute en el proceso de aprendizaje y percepción de la familia. En casos de desprotección, el niño carece de una familia que le brinde una atención adecuada, por lo que el Estado asume la responsabilidad de su cuidado y los deriva a centros de acogida residencial para asegurar su bienestar y derechos. En el presente estudio cualitativo exploratorio, se investigó la representación mental de la familia en 12 niños de cinco años que se encuentran en una situación de abandono y residen en un centro de acogida, a partir de la narrativa que aflora al enfrentarse a estímulos neutros, como las láminas del Test de Apercepción Temática versión: animales (CAT-A) y los dibujos de la familia mediante la técnica de Corman. La metodología de análisis de contenido temático se aplicó a los datos recopilados, y se contó con la supervisión de un profesional de psicología para garantizar la validez y adecuación del proceso. Se identificaron patrones recurrentes en las percepciones, emociones y creencias de los niños con respecto a sus vivencias con sus padres o la ausencia de ellos. Los resultados revelan que la carencia de vínculos familiares dificulta la representación mental tanto de los padres como de la noción de familia en sí, a los que asignan características negativas. Así mismo, los niños experimentan emociones negativas como el miedo, la falta de protección, rechazo y la falta de pertenencia. Además, perciben una realidad amenazante y muestran dificultades para imaginar un futuro diferente dentro del contexto familiar.

Palabras clave: Representación mental, familia, desprotección, niños institucionalizados.

ABSTRACT

The absence of parental care significantly impacts the integral development of children, leading to repercussions learning processes and family perceptions. In cases of neglect, wherein a child lacks family support, the State assumes responsibility and refers them to residential care facilities to ensure their well-being and rights. In this present exploratory qualitative study, the mental representation of family was examined among 12 five-year-old children situated within an abandonment context and residing within a foster care center. This investigation was conducted through the elicitation of narratives that emerged when these children were exposed to neutral stimuli, such as images from the Thematic Apperception Test, animal version (CAT-A), and drawings of the family using the Corman technique. The methodology employed thematic content analysis on the collected data, overseen by a psychology professional to ensure the process's validity and appropriateness. Recurrent patterns were identified within the children's perceptions, emotions, and beliefs concerning their experiences with their parents or their absence. The findings reveal that the lack of family bonds hinders the mental representation of both parents and the concept of family itself, thereby attributing negative characteristics. Furthermore, these children undergo negative emotions including fear, a dearth of protection, rejection, and a sense of non-belonging. Additionally, they perceive a threatening reality and exhibit challenges in envisioning an alternative future within the familial context.

Key words: Mental representation, family, lack of protection, institutionalized children.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Se estima que hay 10 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante) huérfanos en Latinoamérica, de los cuales 2.7 millones viven en orfanatos. El 90 % de ellos son huérfanos sociales; es decir, carecen de uno o ambos padres con vida, o de un familiar que pueda cumplir con el rol protector que necesitan, lo que los coloca en una situación de desprotección familiar (Humanitarian and Social Research Center [Insamer], 26.04.2021) siendo ésta la principal causa para la institucionalización de los menores. En el Perú, existen registrados aproximadamente 240 000 NNA en estado de orfandad, de los cuales 98 000 casos son consecuencia de la pandemia del COVID. Hoy en día, 5 000 reciben una pensión de orfandad por parte del Programa de Protección y Desarrollo Integral de NNA, y únicamente 2 078 residen en centros de acogida a cargo del Estado peruano (Inabif, 2022).

La desprotección infantil incluye no solo el abandono, sino también el maltrato, la exposición a conductas de riesgo, vivir en la calle o actos de violencia sexual, física o psicológica. Frente al desamparo de un niño, el Estado o la propia familia dejan al menor al cuidado de instituciones denominadas “casa hogar” o de “centros de acogida residencial” (CAR) a cargo del Ministerio de la Mujer, la Policía Nacional, algunas Iglesias o personas naturales. A partir de entonces, el centro se hace cargo de proveer asistencia, apoyo y cuidado, tales como el alojamiento, la alimentación, la atención médica, la recreación, la educación y el soporte emocional y social (Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar [Inabif], 2021).

Cabe señalar, que la familia es considerada el primer entorno de socialización, en el que tienen lugar otros procesos de aprendizaje y donde las relaciones con sus miembros determinan los valores, los sentimientos, las actitudes y las formas de actuar del niño en el futuro (Sánchez & Lombardo, 2017). Es además garantía del desarrollo de aspectos físicos y emocionales; una forma de vinculación y proximidad con los demás que les permite afrontar las exigencias del mundo exterior y establecer una base segura para las relaciones sociales (Burutxaga et al., 2018; Gómez, 2020). Sin embargo, en los casos de

la separación de la familia y la consiguiente institucionalización, este cambio perjudica de diversas maneras a los menores debido a que se han visto obligados a enfrentar diversas situaciones que pueden tener un impacto significativo en su desarrollo, tales como el haber experimentado algún tipo de actos de desprotección, como la exposición a situaciones de negligencia y abuso, y la presencia de vínculos poco saludables con los miembros de su familia biológica; todo lo cual los coloca en una condición de vulnerabilidad (Bick et al., 2017; Holmes & Slade, 2017).

La institucionalización temprana suele afectar las relaciones interpersonales y provocar consecuencias negativas en el desarrollo social y emocional de los niños, quienes podrían presentar dificultades en su regulación emocional y manifestar déficits en sus funciones ejecutivas, así como en el proceso de mentalización, es decir, la capacidad de interpretar y entender los pensamientos, los sentimientos y las creencias de los demás (Holmes & Slade, 2017; Miller, 2021; Sánchez & Lombardo, 2017).

Del mismo modo, la privación temprana imposibilita el desarrollo de un apego selectivo a un cuidado principal, debido a que éste es reemplazado por la institución de acogida, produciendo un cambio significativo en su realidad. Al ser el CAR un ambiente poco estimulante y no predecible podría impactar en la representación que tiene el menor sobre sí mismo, de la seguridad o inseguridad con la que se relaciona con terceros, así como en la comprensión e interiorización del significado de la familia y de las funciones que cada miembro debe desempeñar tanto dentro de ella, como en la sociedad en general (Bick et al., 2017; Burutxaga et al., 2018; Cano et al., 2019; Holmes & Slade, 2017; Miller, 2021).

Al respecto, Bowlby (1973) creía que lo esencial para un adecuado desarrollo de la salud mental de un bebé o niño pequeño es la experiencia de una relación de calidad para ambas partes y que ésta se caracterice por la cercanía, la satisfacción y el disfrute de manera continua. Por lo tanto, en aquellos casos en el que el menor se encuentre separado de su familia se deberían de tomar todas las medidas para salvaguardar su salud mental, a fin de que el contexto de la institucionalización no sea un elemento que afecte su desarrollo integral. Entre las principales medidas propuestas se encuentran aquellas que tienen por objetivo, sobre todo, evitar o reducir los efectos de la institucionalización en el largo plazo, y de ser el caso, procurar el diseño de políticas y prácticas que permitan

que las instituciones se reorganicen para brindar una atención oportuna y lo más familiar posible como alternativa cuando los niños no pueden ser cuidados por sus propios padres (Gómez, 2020; Gunnar & Bowen, 2021; Gunnar & Reid, 2019; Hawk & McCall, 2011; Nelson et al., 2019).

En atención a lo expuesto, se asume que las experiencias de abandono, maltrato y/o desprotección en niños y niñas institucionalizados impactan en la representación mental del concepto de su familia. Por lo tanto, este trabajo pretende responder a la pregunta: ¿Cómo representan mentalmente el concepto de su familia los niños de 5 años que se encuentran institucionalizados en un centro de acogida residencial de la ciudad de Lima?

1.2 Justificación y relevancia

Al igual que otras ciencias sociales y humanas, la psicología aborda con precisión los efectos que suscita la ausencia de los padres en la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades de los hijos. En este sentido, diversas investigaciones (Bennett et al., 2022; Gallego et al., 2019; Jaffari-Bimmel et al., 2023; Macías, 2020; Martínez et al., 2018; Méndez de la calle, 2018) mencionan el papel que tiene la familia para fortalecer la incorporación de modelos de conducta, valores y principios en los niños, y cómo influyen directamente en su comportamiento en todas las áreas de su vida. Al respecto se afirma lo siguiente:

Es necesario vivenciar experiencias tempranas de apego seguro para el desarrollo evolutivo que integra dimensiones biológica, cognitiva, afectiva y social. Si durante los primeros años de vida no están satisfechas las necesidades básicas como la alimentación, afectividad, protección, y están presentes carencias ambientales, puede presentarse un estado de estrés agudo que puede llegar a volverse crónico y provocar ciertas enfermedades psicofísicas que interfieren en el desarrollo integral (Almeida, 2020, p.19).

En este contexto, es relevante destacar que, en el caso de menores, el papel de la familia o del cuidador primario (padres, abuelos, otros parientes o persona dedicada al cuidado del menor) es relevante para la satisfacción de sus necesidades, para la creación del vínculo con la realidad y el desarrollo de conceptos acerca de las relaciones,

circunstancias y personas que lo rodean. Así mismo, se espera que sea un apoyo en el crecimiento y desarrollo infantil, proporcionando orientación de acuerdo con las necesidades, estimulando el desarrollo social, cognitivo, socioemocional y físico. Además, debe generar confianza y seguridad a través de actividades y otras interacciones como el juego, siempre sobre la base del respeto, la aceptación y el cariño para que se desarrolle una adecuada conceptualización de su familia, independientemente de cómo se encuentra conformada (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia et al., 2019; Santos, 2016).

En los casos de desprotección familiar, se puede observar un efecto negativo en la percepción que los niños tienen de su familia. En estas situaciones, la construcción de su imaginario se relacionaría con el deseo o la proyección de lo que anhelan tener como familia ideal (Gallego et al., 2019) ya que los niños van atribuyendo significados a su familia considerando la calidad de las interacciones, los vínculos afectivos, las experiencias y las conexiones entre los miembros, así como el contexto histórico familiar.

Con relación a la afectación en diversos aspectos del desarrollo, Fernández-Daza y Fernández-Parra (2017) sostienen que, en el área educativa, el aprendizaje es un proceso mediado por el afecto. Por lo tanto, el modelo inadecuado de relación, y la falta de afecto parental, pueden desarrollar problemas conductuales, así como dificultades en la atención y concentración, problemas de aprendizaje, retraso en el lenguaje, baja motivación, bajo compromiso. Los sentimientos de soledad, de abandono y la necesidad de sobrevivir afectan los procesos de memoria y el procesamiento de la información, influyendo de manera directa en el proceso de aprendizaje (Alma et al., 2020; Miller, 2021). En el área de la salud física, este tipo de experiencias incrementa la probabilidad y/o predisposición en los menores para sufrir de hematomas, fracturas, cortes, lesiones diversas en órganos, además del riesgo de padecer cierta predisposición a enfermedades del corazón, de transmisión sexual, cáncer, etc. (OMS, 2020). En cuanto a la salud mental, en niños institucionalizados, existe mayor probabilidad de que se presenten diagnósticos de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), trastorno negativista desafiante, problemas de ansiedad o de apego, conductas agresivas, enuresis, entre otros (Cabrera et al., 2017; Ibarra & Mendoza, 2017; Insamer, 2021; McCall, 2013; Proyecto Red de Acogimiento Familiar Relaf, 2018; Roldan, 2019); incluso se observaron una serie de problemas que fueron denominados

como “trastornos específicos de la privación” (Gunnar & Reid, 2019). Así mismo, se puede ver afectado el desarrollo cerebral temprano, impactando tanto los aspectos cognitivos como los emocionales debido a las experiencias de estrés vividas en etapas tempranas (Child Welfare Information Gateway, 2019; Deambrosio et al., 2018; Herrenkohl et al., 2017; OMS, 2020; Williams et al., 2016).

Otras investigaciones señalan que los niños institucionalizados se caracterizan por presentar un estado cognitivo de hipervigilancia, suelen tener más probabilidades de tener problemas de adaptación psicológica y manifestar síntomas relacionados con el trauma, comportamientos antisociales y dificultades académicas en el entorno escolar, desde la infancia hasta la edad adulta (Miller, 2021). Así como, de percibir el entorno como amenazante, tienen miedo constante y en sus relaciones priman la agresividad, problemas de conducta, mayor comorbilidad en trastornos psiquiátricos, emocionales y dificultades para adaptarse a la sociedad en la vida adulta (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017; Child Welfare Information Gateway, 2019).

Desde la perspectiva teórica, la presente investigación se encuentra dentro de los lineamientos del enfoque psicodinámico, el cual toma en cuenta los efectos de la interrelación entre los progenitores y su bebé para la creación del vínculo de apego y el desarrollo emocional, siendo los dos primeros años fundamentales para la construcción de la representación de dicho vínculo (Bowlby, 1982; Burutxaga et al., 2018; Persano, 2018; Noblega et al., 2019; Bennett et al., 2022). Así mismo, se consideran las propuestas de diversos autores (Auerbach et al., 2018; Fonagy et al., 2007; Fonagy et al., 2016; Fonagy et al., 2023; Mikic et al., 2018; Noblega et al., 2020 y Slade, 1999), entre otros; que proporcionan ideas clave sobre cómo las primeras experiencias impactan en la forma en que los niños institucionalizados desarrollan su comprensión, interpretación y atribución de significado a sus familias. Estos estudios se centran en los procesos de apego, mentalización y representación mental, los cuales desempeñan un rol significativo en la forma en que los niños establecen conexiones emocionales y cognitivas con los demás y dan sentido a su entorno familiar.

Desde la perspectiva metodológica, se hizo una adaptación del análisis de la proyección emocional expresada a través de la narración de historias a partir de la presentación de un estímulo (una imagen de la vida cotidiana y elaborar un dibujo de la

familia) como medio para acceder a información del inconsciente (Acuña et al., 2020; Manzano et al., 2020). Es necesario resaltar que la técnica del dibujo es la más adecuada tratándose de niños y niñas de 5 años que aún se encuentran en pleno desarrollo de su capacidad de comunicación y de expresión verbal (Bertolez et al., 2018, González, 2018; Mircovich, 2017).

Teniendo en consideración que el objetivo de los CAR es asegurar el bienestar de los NNA, desde un punto práctico, este estudio busca cumplir con las recomendaciones de las Naciones Unidas (2010) sobre el uso de hogares de acogida como intervención para niños y adolescentes vulnerables. El programa se centra en niños menores de 6 años, proporcionándoles temporalmente un cuidado alternativo, contención emocional y protección integral. Se espera que esta propuesta permita la promoción y la implementación de políticas públicas y estrategias para establecer y fortalecer vínculos saludables que beneficien el desarrollo personal, la identidad y la socialización de los menores. Sin embargo, el objetivo óptimo debería ser facilitar el proceso de adopción, garantizando la máxima protección de los derechos del niño y promoviendo su desarrollo y bienestar integral. En este sentido, esta investigación comparte la recomendación planteada en el metaanálisis de van IJzendoorn et al. (2022) respecto a la transitoriedad de los programas de institucionalización y familias temporales, ya que los niños residentes de estas modalidades de intervención, muestran retrasos considerables en su desarrollo en comparación con los niños criados por familias adoptivas o biológicas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 La familia

Históricamente, la familia se ha descrito como la célula básica de la sociedad, formada por un hombre, una mujer y sus hijos viviendo en un mismo hogar. En algunas sociedades, el matrimonio se considera un medio formal de establecer este vínculo, comprometiéndose las partes a construir una vida en común duradera, basada en relaciones íntimas, recíprocas e interdependientes (Martínez et al., 2018). La familia desempeña un papel esencial en la sociedad, y por eso el Estado asume la responsabilidad de proteger tanto al grupo familiar en sí como a sus miembros individuales, con especial atención a las madres, niños, adolescentes y ancianos (Congreso Constituyente Democrático, 1993, Artículo 4).

2.1.1 Definición y funciones de familia

Para la Asociación Americana de Psicología (APA) la familia es definida como una “unidad de parentesco que consta de un grupo de individuos unidos por vínculo de sangre, matrimoniales, adoptivos u otros lazos íntimos” (APA, 2022, p. 213). Sin embargo, a lo largo de los años, la estructura de la familia ha cambiado debido a factores culturales, económicos, políticos y sociales. Se mencionan diferentes tipos de familias, como la monoparental, extensa, reconstituida, homoparental, entre otras (Martínez et al., 2018; Méndez de la Calle, 2018).

La familia cumple diferentes funciones en la vida de los hijos. En el área afectiva, Martínez et al. (2018) sostienen, que a través de la interacción con los padres y la atención de las necesidades de amor, cariño, compañía y apoyo, se facilita el proceso de realización personal, la enseñanza de la regulación emocional y el desarrollo de la personalidad. En el área social, la familia influye en el proceso de socialización de los individuos que la conforman, entendiendo que los padres son los principales agentes de ello. Esta primera red de apoyo social permite dar forma a los primeros vínculos y a las condiciones para el desarrollo socioemocional de los hijos (Suárez & Vélez, 2018). De este modo, se

garantiza la supervivencia de la especie, la preservación de las normas y la estructura social, así como la transmisión de la cultura. Así mismo, a través de la observación e imitación, se dan los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje por los cuales se obtienen e interiorizan los hábitos y valores acordes con su cultura (Méndez de la Calle, 2018; Martínez et al., 2018; Gallego et al., 2019). De manera complementaria se afirma que,

Es en la infancia donde se aprende más que en cualquier otra etapa de la vida, donde los niños son sensibles a repetir las acciones que observan a lo largo de su niñez, al momento de crecer los niños imitarán las acciones que observaron y experimentaron en su entorno familiar, esencialmente de sus padres, representantes o personas que los cuidaron (Guzmán et al., 2019, p. 63).

En consecuencia, la infancia y las experiencias tempranas son vitales para el desarrollo de la personalidad, ya que influyen en los comportamientos y estilos de relacionarse que el niño tendrá etapas posteriores.

2.1.2 Importancia de la familia en el desarrollo del vínculo

La familia es considerada la primera instancia educadora, la principal protagonista en la vida de los niños. Se espera que su presencia favorezca los aspectos tanto emocionales como sociales del menor, ya que contribuye con el desarrollo de capacidades y habilidades que le facilitan la posibilidad de relacionarse con otros de forma óptima y positiva, y a desenvolverse socialmente de manera adecuada (Suárez & Vélez, 2018).

El bienestar, desarrollo integral y el comportamiento de un niño depende en gran medida de las relaciones positivas entre los miembros de su familia. Estas relaciones fomentan competencias emocionales, influyen en el crecimiento, las habilidades motoras, la salud, el desarrollo de la personalidad y las habilidades sociales y emocionales del niño. El estilo de crianza podría afectar la adaptación y la relación con el entorno, ya que la familia desempeña un papel crucial en la creación de un mapa de emociones y significados para el niño, que influyen en su comportamiento y creencias a lo largo de su vida. En este sentido, un ‘vínculo saludable’ se caracteriza por una relación positiva, equilibrada y satisfactoria, basada en conexiones emocionales sólidas, comunicación abierta y respetuosa, límites establecidos y apoyo mutuo. Por el contrario, cuando el

vínculo no es saludable se genera un impacto opuesto a lo esperado en las áreas emocional, social, educativa y de salud del niño. Mientras que un ‘entorno saludable’ es aquel donde se promueve el apoyo, el afecto, la comunicación asertiva, la resolución constructiva de conflictos, el crecimiento individual y colectivo, el desarrollo emocional, la seguridad, la pertenencia, y la colaboración para enfrentar desafíos y superar obstáculos (Bennett et al., 2022; Jaffari-Bimmel et al., 2023; Guzmán et al., 2019; Macias, 2020; McLaughlin et al., 2019; Méndez de la Calle, 2018; Suárez & Vélez, 2018).

Con relación al vínculo con la madre durante los primeros años del menor, ella cumple un rol en la fijación y recuperación de los recuerdos acerca de sus experiencias emocionales, las cuales pueden ser agradables o, por el contrario, de estrés y angustia. Adicionalmente, tiene un desempeño crucial en el desarrollo del ‘self’ (yo) y en la representación interna acerca de la figura de apego, que luego es trasladada a las expectativas acerca de las relaciones que se irán moldeando con otros adultos (Borelly et al., 2018; Sotomayor, 2018).

Respecto del padre, Gray y Anderson (2015) señalan que su presencia influye, desde la concepción y nacimiento, en todos los aspectos del desarrollo físico y socioemocional durante toda la infancia y adolescencia. Al participar de manera activa y mantener una conexión significativa con los hijos puede ser percibido como un símbolo de respaldo y protección, y al mismo tiempo, contribuye a promover la independencia y autonomía. De esta manera genera un efecto beneficioso en el desempeño académico, las relaciones sociales y familiares, e incluso en la conducta sexual de sus hijos (Castro et al., 2007). Cumple un rol de prevención, ya que su presencia ayuda a disminuir la posibilidad de caer en conductas de riesgo como la delincuencia y el consumo de sustancias, mientras que su implicación en aspectos económicos influye en el desarrollo cognitivo (Ávila de Enco, 2018). Así mismo, las características del padre pueden impactar en el desarrollo adecuado de un conjunto de valores, creencias, estilos de vida, de comunicación y socialización, y en aspectos disciplinarios y el respeto a la autoridad (Contreras et al., 2018).

2.1.3 La representación de la familia

En las primeras etapas de la vida, los seres humanos experimentan un proceso de desarrollo físico, emocional, social y cognitivo que sigue una secuencia de etapas y conduce a la madurez, el cual se encuentra influenciado por las interacciones con otras personas y el entorno en el que se desenvuelven, permitiendo la socialización y la construcción de significados y representaciones (Arranz & Torralba, 2017; Ferrer, 2020). Según Martínez et al. (2018), a través de la interacción social, la educación y la imitación, los individuos adquieren valores, hábitos, actitudes y comportamientos, así como conceptos fundamentales relacionados con la familia.

La representación de la familia implica una construcción subjetiva basada en las percepciones, sensaciones y experiencias del individuo. Está influida tanto por factores internos, como la historia personal y las experiencias familiares, como por factores externos, tales como las relaciones sociales y la información obtenida de fuentes externas. Estos elementos contribuyen a la formación de significados, creencias y valoraciones relacionadas con la familia, así como a la construcción de la identidad y la imagen de sí mismo (Gallego et al., 2019; Sánchez & Lombardo, 2017). De esta manera, el proceso de representación se inicia desde el nacimiento y evoluciona a lo largo de los primeros años de vida. Durante este período, el niño adquiere la capacidad de identificar patrones sensoriales y de conducta, establecer vínculos emocionales, atribuir significados a los comportamientos de los demás y construir su propia historia personal a través del lenguaje (Dio Bleichmar, 2009; Burutxaga et al., 2018; Persano, 2018; Stern, 1991; Blatt, como se citó en Auerbach, 2019).

Los resultados de la investigación de Sánchez y Lombardo (2017) complementan la evolución de la representación antes mencionada y dividen el proceso en tres niveles, que se llevan a cabo a partir de la infancia: En el primero, los niños de 4 o 5 años cuantifican los elementos que componen a la familia, por ejemplo: papá, mamá, abuela e hijos; o describen las actividades y funciones que se llevan a cabo; por ejemplo, viven y comen juntos, pasean, etc. Por lo tanto, las funciones son de cuidado, afecto o recreación. En un segundo nivel, de 7 a 10 años, se ubican en un periodo de transición en el cual empiezan a tomar en cuenta 'al otro', pero sin concebirlas como parte del contexto familiar. En el tercer nivel, a partir de los 11 años, surge el interés de compartir un espacio

en común y el vínculo de cuidado, afecto y unión familiar, destacando aspectos como la socialización y las relaciones interpersonales.

Como consecuencia de lo expuesto, se debe tener en cuenta que una adecuada representación mental acerca de la familia trae diversos beneficios para el menor. En primer lugar, ayuda a que el niño tome conciencia sobre cuál es su posición y rol dentro de la familia. Además, el apoyo, cuidado y protección que recibe generan en él una sensación de integración y cohesión con sus miembros, así como un sentido de pertenencia (Sotomayor, 2018). En segundo lugar, la familia es un modelo del cual se aprende diferentes estrategias para su vida en el futuro, tales como, manejar conflictos, resolver problemas, expresar emociones y opiniones; es decir, le facilita el entendimiento sobre cómo funcionan las relaciones en los diferentes contextos, como el escolar, el social y, más adelante en el laboral y con su propia familia (Martínez et al., 2018). Finalmente, la convivencia y la posibilidad de experimentar diversas situaciones positivas o negativas favorece el aprendizaje, la capacidad de afrontamiento, la resiliencia y la adaptación. La familia también influye y motiva para mejorar el desempeño en distintas situaciones, el sentirse aceptado y reconocido como un individuo útil para su familia y la sociedad (Guzmán et al., 2019; Méndez de la Calle, 2018).

2.1.4 Desprotección familiar

La legislación peruana establece que todo niño, niña y adolescente (NNA) tiene, entre otros, el derecho de vivir, crecer y desarrollarse en su familia (Congreso de la República del Perú, 2014, Artículo 8). Sin embargo, cuando los derechos del menor se ven vulnerados debido a la falta de atención de sus necesidades básicas, o éstos se dan de forma inadecuada, perjudicando el desarrollo integral de los NNA, se le denomina “sin cuidado parental o en riesgo de perderlo” colocándolos en una “situación de riesgo de desprotección familiar” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2018, Artículo 3). Dicha condición puede implicar actos de violencia continua que ponen en riesgo la integridad física, emocional o psíquica del menor; o incluso mediante la acción u omisión de actos que llevan a la privación de cuidados básicos que pueden generar enfermedades, accidentes o incluso la muerte (Arranz & Torralba, 2017).

Frente a esta situación, se opta por la separación temporal, derivando al menor a un centro de acogida residencial (CAR) con la finalidad de protegerlo, mientras que la familia recibe el apoyo especializado para fortalecer sus competencias de cuidado y crianza y, en caso convenga al niño, dar inicio al proceso de reintegración familiar. Con la finalidad de brindar la mayor protección al menor, la ley establece de manera restrictiva y objetiva los criterios de calificación de la desprotección familiar, así como las circunstancias y los supuestos que sirven para definir el estado de “desprotección familiar” (Presidencia de la República del Perú, 2016, Artículo 3).

Es importante hacer la distinción entre los NNA que están sin cuidado parental y los que están en riesgo de perderla. En el primer caso, se plantean alternativas de cuidado en centros u hogares de acogida; mientras que en las situaciones de riesgo se aplicarán medidas en el mismo entorno familiar, sin que se separe al NNA de su familia biológica. La separación del menor del seno familiar debe ser la última opción, una vez que se agotaron todas las otras posibilidades de solución al problema (“Observatorio derecho a vivir en familia”, s.f).

Según la Presidencia de la República (2016) y Unicef (2020), el maltrato es una forma de desprotección, pudiendo ser físico, verbal, económico o sexual; así como el abandono al nacer y la exposición al peligro. Es decir, todo acto u omisión que puede interferir en el desarrollo óptimo de los menores y los sitúan en una condición de vulnerabilidad o desprotección es considerado como maltrato (Bustamante, 2018), cuyos efectos se señalan en la siguiente tabla:

Tabla 2.1

Efectos a largo plazo del maltrato en la niñez.

Área	Efecto
Salud Física	Mayor predisposición a tener diabetes, enfermedades pulmonares, gastrointestinales o cardíacas, artritis, derrame cerebral, síndrome de fatiga crónica, etc. También está relacionado con un déficit en el desarrollo, funcionamiento o crecimiento apropiado de ciertas áreas del cerebro:

Continúa:

Área	Efecto
Salud Física	Amígdala: Afectando a la regulación de las emociones. Hipocampo: Afectando la memoria y aprendizaje. Corteza orbitofrontal: Impactando en la toma de decisiones y la regulación emocional. Cerebelo: Alterando la coordinación motora y el funcionamiento ejecutivo. Cuerpo caloso: Afectando la comunicación entre los hemisferios e interviene la excitación, en las emociones y las habilidades cognitivas superiores.
Psicológica	Disminución del funcionamiento ejecutivo y habilidades cognitivas: relacionado con deficiencias en la atención y memoria, el autocontrol y la flexibilidad cognitiva. También presentan dificultades para el aprendizaje. <ol style="list-style-type: none">1. Deficiente salud mental: Incrementa el riesgo de padecer depresión, ansiedad y otros trastornos durante la adultez y una mayor probabilidad de manifestar conductas suicidas. En el caso que el maltrato ocurriera desde el nacimiento hasta los 7 años los hallazgos demuestran bajos resultados para el tratamiento correspondiente.2. Apego y dificultades sociales: Relacionado con el trastorno de apego como la dificultad del niño para desarrollar vínculos saludables.3. Estrés Postraumático: Mayor predisposición a sufrir de hipervigilancia, irritabilidad u otros cambios en el estado, lo que a largo plazo puede llevar al uso de sustancias, comportamientos desafiantes y al fracaso escolar.
Comportamiento	<ol style="list-style-type: none">1. Prácticas sexuales: relacionadas con el inicio de conducta sexual temprana, predisposición a la práctica del sexo transaccional, lo que aumenta las posibilidades de contraer enfermedades o infecciones de transmisión sexual.2. Mayor probabilidad de desarrollar conductas antisociales o criminales que los podrían conducir a la delincuencia juvenil o en la adultez.3. Mayor probabilidad en el consumo de alcohol y otras drogas.4. Mayor probabilidad de ejercer acciones de maltrato a terceros en el futuro.

Nota. Adaptado de Child Welfare Information Gateway (2019). Herrenkohl et al. (2017). Williams et al. (2016). Wright et al. (2023).

En resumen, el maltrato de menores tiene efectos adversos en diversas áreas, tanto a corto como a largo plazo. El abuso, el trauma y la negligencia en cualquier etapa del ciclo vital dejan secuelas en el comportamiento, en la experiencia emocional y social de los niños. A pesar de esto, existe evidencia prometedora de que los daños cerebrales pueden recuperarse con intervenciones adecuadas y atención integral que promueva factores de protección (Bick & Nelson, 2016; Kelly, 1999; López, 2017). Sin embargo,

para fines de esta investigación se hace hincapié en la influencia de la ausencia del vínculo con los padres o cuidadores en la conceptualización de la familia.

Tabla 2.2

Consecuencias del abandono según etapas

Etapa del abandono	Consecuencias
En el útero	Mayor predisposición para desarrollar una personalidad propensa al estrés, con tendencias depresivas debido a la falta de relación entre el feto y la madre antes del parto.
Hasta los 6 meses	Se produce una ruptura del vínculo de apego que se está comenzando a desarrollar, lo cual causa desconcierto, inseguridad y angustia.
Hasta el año	En caso de abandono, es la etapa más perjudicial, ya que afecta principalmente en el desarrollo psicológico, con una gran predisposición a la timidez y a la desconfianza.
Después del primer año	Las consecuencias en esta etapa dependen de la presencia de nuevos vínculos, los cuales deben ser estables y de calidad. En caso el menor no desarrolle estos vínculos, será difícil que vuelva a confiar de nuevo en una familia.
Hasta el segundo año	En los casos de relación deficiente entre madre e hijo o una privación parcial o total, y una posterior separación por periodos mayores a tres meses, el impacto en el menor se puede ver reflejado en un cuadro de depresión anaclítica, siendo los síntomas más significativos la pérdida de la expresión y del peso, dificultades para dormir y un retraso en el desarrollo motor. Así como la incapacidad de establecer relaciones afectivas estables, baja resistencia a las infecciones, apatía y en casos muy graves, la muerte.
De 2 a 3 años	La permanencia continua en una institución puede producir un desequilibrio en las habilidades sociales, la adaptación y la generación de vínculos afectivos, desconfianza, ansiedad, y falta de identificación con el adulto. Así como en el proceso de representación, ya que la idea que van creando de sus progenitores y de su realidad es negativa.

Nota. Adaptado de Ávila de Enco (2018). Gómez (2020). López (2017) y Román (2010).

Como se evidencia en la tabla anterior, el abandono -independientemente de la causa que lo produce-, produce una desviación en el desarrollo típico en aspectos físico, emocional, cognitivo, conductual, social y en el aprendizaje, pudiendo ser determinante de enfermedades, incremento de probabilidad de accidentes, incluso la muerte, las cuales

varían según la edad del menor, incluso después de ser adoptados (Román, 2010; Kumsta et al., 2015).

2.2 Niños institucionalizados

Según la Unicef y otros organismos internacionales, un huérfano es un niño o niña que ha perdido a uno o ambas figuras paternas. Se distingue entre "huérfano de padre o madre" cuando se pierde a uno de los progenitores o "huérfano doble" cuando se han perdido ambos padres. Además, existen otras causas de orfandad como los desastres naturales, epidemias, guerras, etc. produciendo un alto número de muertes y situaciones de vulnerabilidad para los NNA en todo el mundo (Relaf, 2018; Insamer, 2021; Unicef, n.d).

Por otro lado, existe la denominada 'orfandad social', la cual se produce cuando los padres no pueden cumplir con sus responsabilidades parentales, dejando al niño en situación de abandono y expuesto a problemas económicos, falta de atención médica, falta de educación y riesgos sociales, lo que los hace vulnerables e indefensos (Insamer, 2021). Esta situación puede producirse por irresponsabilidad o negligencia de los padres, problemas sociales y familiares, embarazos no deseados o tempranos, problemas de salud mental, violencia doméstica, encarcelamiento, adicciones, discapacidad física o mental, o pobreza (Arranz & Torralba, 2017; Bustamante, 2018). Cuando el Estado asume la responsabilidad básica del cuidado y protección de un niño en instituciones especialmente designadas para este propósito, se considera que el niño está institucionalizado.

2.2.1 La realidad de los niños institucionalizados en el Perú

En el Perú, no se encuentra información estadística oficial y actualizada que consolide los datos de las distintas instituciones, formales o informales, que acogen a los huérfanos o NNA en situación de abandono. Sin embargo, según el informe de estadística del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables MIMP, a octubre de 2022 se registró un total de 2 078 NNA que reciben atención integral en alguno de los 47 centros de acogida existentes en el Perú (MIMP, 2022a). También se reporta que, en el mismo periodo, se han realizado un total de 357 adopciones, de los cuales 12 fueron menores de 6 años y 49 adolescentes (MIMP, 2022b).

Los NNA registrados en los centros de acogida se encuentran sin recibir cuidados parentales o en riesgo de perderlos; en otras palabras, en situación de desprotección. En la legislación internacional y peruana se señalan algunas razones por las que se determina la condición de abandono: i) expósitos (abandonados al nacer, que hayan sido expuestos al peligro o dejados en alguna institución por los padres), ii) que carezcan de personas que puedan asumir la responsabilidad del cuidado, protección, crianza, etc., iii) maltrato, ya sea físico, verbal, económico o sexual, iv) trato negligente por un periodo mayor a 6 meses, v) estado de desnutrición, vi) aquellos que han sido dejados por sus padres en instituciones públicas o privadas para su adopción, o vii) que hayan sido sujetos de explotación bajo cualquier modalidad, o abandono total (Presidencia de la República, 2016; Unicef, 2020).

De otro lado, se entiende como cuidador, a la persona encargada de proveer asistencia, apoyo y cuidado a personas dependientes, que pueden ser un niño o adulto, sea por edad, enfermedad, discapacidad o situación de abandono. El cuidador puede ser informal; es decir, aquel realizado por algún familiar o amistad sin remuneración, o formal cuando la persona o institución proporciona un servicio de carácter profesional (MedlinePlus, 17.2.2021).

En adición a la modalidad de intervención en centros de acogida, en el Perú, el Estado Peruano, a través del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia fomentan los beneficios que obtienen los niños residentes de un CAR cuando son acogidos temporalmente por una familia (Unicef, 2020). Durante el 2020 unos 879 NNA tuvieron la oportunidad de ser acogidos por familias externas de sangre o en familias temporales (Andina, 22.12.2020). En este mismo sentido, organizaciones privadas como Aldeas Infantiles SOS (2019) ofrecen servicios como el de *Fortalecimiento Familiar* orientados a prevenir el abandono o la pérdida del cuidado por parte de los padres, y el de *Cuidado Alternativo* que ofrece apoyo temporal a familias en situación de riesgo. Esta organización se orienta a la promoción y defensa de los NNA, dando prioridad al derecho de vivir en familia (Aldeas Infantiles SOS Perú, 2019).

2.2.2 Características de niños institucionalizados

En las instituciones de acogida hay niños que han perdido todo vínculo familiar y otros que están temporalmente separados de sus padres, los cuales reciben una atención integral. Sin embargo, el cuidado institucional a menudo puede tener efectos negativos, como maltrato, abuso y negligencia, lo que podría resultar en problemas psicosociales en los niños y adolescentes (Franco, 2019; Gunnar & Reid, 2019). La falta de una vida familiar y depender del cuidado del Estado podría impactar en diferentes aspectos del desarrollo, ya que los niños ven interrumpido el vínculo con su cuidador primario.

En los Centros de Atención Residencial (CAR), los niños enfrentan problemas relacionados con la deficiente preparación y recursos de los cuidadores, la falta de estabilidad y la exposición a un gran número de personas debido a los turnos rotativos del personal, así como la sobrepoblación en los centros dificulta una atención individualizada, constante y con cuidados adecuados, afectando su desarrollo integral (Rojas, 2018; Armijos, 2018; Gunnar & Reid, 2019; Hueche et al., 2019; Macias, 2020). Además, teniendo en cuenta la vida institucional y la estructura de los centros de acogida, la organización se lleva a cabo en función de las necesidades del grupo, sin permitir que los niños puedan diferenciarse entre sí, lo que dificulta su autoconciencia y reconocimiento de su individualidad. Estas instituciones no pueden ofrecer una atención privilegiada, selectiva, estable y con cierto grado de cercanía que un niño podría recibir de parte de su familia. En consecuencia, durante la permanencia en dichos centros los niños carecen de elementos que los diferencien, lo que provoca una experiencia de privación afectiva y física, afectando la percepción de sí mismos y su capacidad para distinguirse de los demás (Fernández, 2019; Mirabent, 2012; Papalia, 2021; Román, 2010).

En el área emocional, estos NNA se caracterizan por tener bajo control de impulsos y vulnerabilidad emocional que pueden predisponer para desarrollar trastornos internalizantes (Ariza et al., 2016) que se agudizan por las dificultades para expresar sentimientos, gustos, disgustos y emociones de forma asertiva. Generando problemas conductuales y comportamiento disruptivo que a su vez da lugar a conflictos entre compañeros del mismo centro (Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2017). La situación se agrava cuando el ingreso se da durante sus primeros años de vida, dados los obstáculos

para establecer vínculos emocionales y afectivos, así como para recibir estímulos que le permiten adquirir habilidades para su desenvolvimiento en la sociedad (van Ijzendoorn et al., 2011; Armijos, 2018; Nelson et al., 2019; McLaughlin et al., 2019; Gunnar & Bowen, 2021).

En el área cognitiva, un rasgo distintivo es un nivel de desarrollo menor a lo normativo. “En términos generales, cada tres meses que un niño de corta edad pasa en una institución, éste pierde un mes de desarrollo” (Rojas, 2018, p. 17). Así mismo, se puede encontrar un impacto en el desarrollo de procesos cognitivos, por lo que muestran un menor desempeño en las pruebas de funciones ejecutivas, memoria e inteligencia y evidencian mayores niveles de ansiedad y un coeficiente intelectual menor (Deambrosio et al., 2018).

Respecto al desarrollo del apego, Cano et al. (2019) plantean en su trabajo que niños que han atravesado experiencias traumáticas como el abandono por parte del cuidador, muestran un estilo de apego inseguro, se muestran escépticos frente a la posibilidad de recibir atención o cuidado por parte del cuidador o de ser contenidos en situaciones amenazantes. Según Nelson et al. (2019) y Macias (2020) la pérdida del objeto de apego en edades tempranas, así como la falta de afecto y cuidado, puede ocasionar llanto, retraimiento, retardo en el desarrollo psicomotor, dificultades para expresar las emociones, incluso depresión. De manera adicional al desarrollo del apego se produce el proceso de mentalización, y existen numerosas evidencias que indican que el experimentar situaciones adversas, como el maltrato o abandono, durante la infancia afecta la capacidad de mentalización de diversas formas y pone a los niños en peligro de sufrir un grave déficit en las habilidades necesarias para interactuar socialmente con sus compañeros y amigos. Estas carencias son amplias e incluyen la comprensión verbal, de estímulos y situaciones emocionales, y posiblemente incluso la memoria. Además, compromete la comunicación reflexiva abierta y sin restricciones entre padres e hijos, o incluso entre hermanos, y mina la credibilidad del progenitor (Borelly et al., 2021; Fonagy et al., 2007; Fonagy et al., 2016; Fonagy et al., 2023; Milozzi & Marmo, 2022; Noblega et al., 2020).

Con relación al lenguaje, debido a la falta de estimulación temprana suelen presentar un retraso en el lenguaje, en los niveles fonológico, léxico, expresión y

comprensión. Esto conlleva a problemas en la comunicación y vincularse con otros, ya que el progreso en el lenguaje oral facilita el desarrollo de otras destrezas para relacionarse socialmente y viceversa (García & Ochoa, 2018). Los aspectos antes mencionados impactan en el rendimiento escolar, sobre todo en aquellos casos de institucionalización prolongada y/o de adopción tardía, especialmente en el área de la comunicación, debido a deficiencias en el habla, el lenguaje, la atención y concentración, así como problemas socioemocionales (Beverly et al., 2008).

En términos del bienestar mental, la crianza institucional se relaciona con un mayor riesgo de problemas de salud en los niños, incluyendo trastornos psiquiátricos, dificultades en el desarrollo y trastornos emocionales como ansiedad, depresión y problemas de apego, en comparación con una cohorte de niños con un desarrollo típico que nunca fueron colocados en una institución (Humphreys et al., 2015). Estos niños también pueden experimentar regresión, baja autoestima, sentimientos de inutilidad, inseguridad y percepciones negativas como la falta de amor y soledad (Ibarra & Romero, 2017; Relaf, 2019; Insamer, 2021). Además, pueden presentar problemas de ansiedad por apego y déficits en competencias personales y sociales como el control de impulsos, la tolerancia a la frustración y la regulación emocional. En algunos casos, pueden mostrar rasgos patológicos asociados con conductas desadaptativas (Yslado et al., 2019). Además, al no contar con fuentes de protección y seguridad, se ven expuestos a riesgos continuos, lo que puede provocar una experiencia traumática prolongada (Noblega et al., 2020).

En el área psicosocial, la vida en un centro de acogida podría generar situaciones de riesgo y vulnerabilidad, ya que los niños pueden experimentar revictimización y estar expuestos a tratos humillantes, intimidatorios, indiferentes, presión o disciplina excesiva e incluso explotación laboral (Relaf, 2019). Esto se suma a situaciones previas de abandono, maltrato físico o psicológico, abuso o violencia familiar (Yslado et al., 2019). Los niños en estos centros pueden tener dificultades para socializar y establecer vínculos afectivos, mostrando desconfianza hacia el entorno y personas cercanas (Mansilla et al., 2018). Estas experiencias aumentan el riesgo de involucrarse con personas inadecuadas, desarrollar adicciones, caer en la prostitución, ser víctimas de trata de personas, entre otros riesgos. Además, pueden presentar problemas para desarrollar un sentido de

pertenencia, experimentar ira, agresión, tener baja adaptabilidad social y mostrar intenciones delictivas (Relaf, 2019; Insamer, 2021).

Con relación al desarrollo de la personalidad, el enfoque teórico utilizado destaca la importancia de los pensamientos, emociones y deseos experimentados en la infancia para el desarrollo de la personalidad (Méndez de la Calle, 2018), teniendo un impacto en la interpretación de la realidad y en la vida adulta. El entorno familiar y la capacidad de superar desafíos son factores cruciales para un desarrollo adecuado en términos de aprendizaje, personalidad y socialización (Bennett et al., 2022; Calvache, 2020; Guzmán et al., 2019; Martínez et al., 2018; Suárez & Vélez, 2018). En el caso de los niños institucionalizados, la pérdida temprana del vínculo familiar dificulta su adaptación y resolución de las crisis propias de las primeras etapas de desarrollo, generando sentimientos de desconfianza, inseguridad y culpa (Bowlby, 1982; Schultz, 2008).

Otro aspecto importante, estaría relacionado con las expectativas acerca del futuro profesional o laboral, considerando que los NNA cuentan con un desarrollo cognitivo bajo en comparación con jóvenes no institucionalizados. La búsqueda de oportunidades académicas podría resultarles difícil, provocando en ellos desmotivación y un impacto en el ámbito laboral, por lo que les sería muy difícil incorporarse en el mercado de trabajo por su bajo nivel educativo. Así mismo, la independencia y autonomía de vivir fuera del centro se ve afectada, ya que el CAR los ha acostumbrado a satisfacer todas sus necesidades básicas sin ningún esfuerzo. Esta situación le genera miedo e inseguridad debido a la incertidumbre acerca de su futuro (Bonilla et al., 2017).

Con relación a los efectos a largo plazo de la privación familiar y la institucionalización de niños en sus primeros años de vida antes de ser adoptados, el Proyecto de Intervención Temprana de Bucarest (BEIP) llevó a cabo el estudio English and Romanian Adoptees - ERA en una cohorte evaluada a las edades de 4, 6, 11, 15 y 22 años. Entre los hallazgos se encontraron patrones psicológicos específicos caracterizados por un déficit en la cognición social, deterioro cognitivo y síntomas de TDAH (Gunnar & Reid, 2019; McLaughlin et al., 2019; Wright et al., 2023). Además, se concluye que es probable que los efectos psicológicos no sean causados sólo por factores nutricionales o infecciones durante la permanencia en el centro, sino también por la privación extrema (van IJzendoorn et al., 2011; Kumsta et al., 2015). Finalmente, en el seguimiento a largo

plazo, se observó que los efectos se mantienen luego de ser adoptados, tanto en el desarrollo físico como en la estatura (Sonuga et al., 2022; Gunnar & Reid, 2019). Y en aquellos casos donde se demostró resiliencia, el déficit en el deterioro cognitivo se hizo evidente hasta en la adultez (Sonuga et al., 2017).

2.3 Aproximación teórica del vínculo

Para fines de comprender las vivencias y conceptualizaciones de los niños, niñas y adolescentes (NNA) institucionalizados se ha considerado la teoría del apego. Esta perspectiva teórica permite explicar la relevancia de la conexión entre la figura materna o cuidador primario y el menor durante las primeras etapas de su vida, ya que en este periodo son especialmente sensibles a las influencias que promueven la adquisición de habilidades perceptivas, motoras, cognitivas, lingüísticas, sociales y de autorregulación. Cuando los niños no experimentan el cuidado y la atención adecuada, esto puede resultar en problemas de salud física y mental en el futuro.

2.3.1 La teoría del apego en la representación de la familia

La teoría del apego ha adquirido importancia en temas relacionados con la protección infantil, ya que estudia los efectos que causa la carencia del vínculo o contacto afectivo de la madre hacia el niño, y cómo esta experiencia impacta en el desarrollo socioemocional de éste, en sus interacciones con terceros, en la formación de su identidad, etc.

El apego, según Bowlby (1982), Burutxaga et al. (2018) y Noblega et al. (2019), es un sistema de comportamientos con su propia organización interna y función en el desarrollo de vínculos afectivos, el cual incluye el vínculo madre-bebé, el vínculo maternal, las relaciones entre pares (bebé-bebé), el vínculo sexual-heterosexual para la procreación y el vínculo paterno, que implica la respuesta de los adultos a las necesidades de los niños y jóvenes. El proceso de construcción del vínculo pasa por varias etapas, en los primeros meses de vida empieza a asentarse la figura de apego, hasta los 3 años, momento en el cual el niño busca y regula su estado emocional a través de esta figura. A pesar de que las interacciones de los primeros dos meses son instintivas e incondicionales, se da inicio al desarrollo de esquemas de comportamiento y expectativas sobre las

relaciones interpersonales. En los siguientes 6 meses, las conductas de apego se centran en la figura principal, lo que marca el estilo de relacionarse del niño y le proporciona seguridad para explorar el entorno. Sin embargo, si el niño tiene experiencias que le hacen desconfiar de la accesibilidad y respuesta de su madre, el vínculo se desarrolla de manera limitada y estas expectativas se incorporan a su modelo representacional de la figura materna (Ainsworth et al., 2015). Durante el primer año el apego comienza a manifestarse y se considera la relación más importante. A partir de los 18 meses, el apego se vuelve un patrón estable y se puede clasificar en seguro, evitativo, ambivalente y desorganizado. En definitiva, se puede concluir que los primeros tres años son fundamentales para la internalización del vínculo y la generación de estabilidad en el niño y su familia, ya que el apego se activa y facilita al menor reconocer a la figura como separada de sí mismo (Bennett et al., 2022; Noblega et al., 2019; Persano, 2018).

Otro aspecto resaltante es la presencia de la madre (o cuidador primario) como base para la seguridad del infante, ya que, con sus respuestas sensibles, cariñosas, eficientes y oportunas durante la primera infancia, “le permiten al niño construir la representación de su relación con su madre como alguien en quien confiar, porque ella está disponible y responde a sus señales de forma consistente y eficaz” (Sotomayor, 2019, p.15). En este sentido, cuando la madre satisface las necesidades de su hijo permite que éste sienta confianza en su disponibilidad, comprensión y ayuda. De esta manera la seguridad ganada durante la infancia facilita al menor lograr la confianza necesaria para poder alcanzar la autonomía e independencia que serán la base para la construcción de la personalidad y alcanzar los logros de la etapa preescolar. Del mismo modo, favorece el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas y cercanas con adultos, así como un comportamiento social saludable en etapas posteriores del ciclo de vida (Noblega et al., 2019; Villachan-Lyra et al., 2015).

Sin embargo, existen casos donde la madre muestra comportamientos que denotan rechazo, repulsión, hostilidad, control excesivo, intrusión. En otros, la conducta es inconsistente e impredecible, se encuentra ausente física y emocionalmente, o presenta conductas de incompetencia severa, negligencia o problemas patológicos debido a traumas, enfermedades mentales o adicciones. Este tipo de actitudes por parte de la madre dan como resultado que el niño desarrolla un estilo de apego inseguro que puede caracterizarse por una actitud de autosuficiencia y restringiendo la expresión de rabia o

miedo, pueden mostrar comportamientos ambivalentes entre la búsqueda y el rechazo, o experimentar emociones como angustia, depresión, enojo e inseguridad (Bowlby, 1973; Borelly et al., 2021; Fonagy & Bateman, 2016; Stagaky et al., 2022).

En este sentido, Bowlby (1973, 1982), Erikson (como se citó en Schultz, 2008), Jaffari-Bimmel et al. (2006) y Kohut (1989) coinciden en destacar que las experiencias tempranas tienen un impacto en el desarrollo de las siguientes etapas, y que los ajustes que ocurren en los primeros años son el resultado de patrones previos de adaptación y nuevas experiencias. De esta manera influyen en el desarrollo social y en la representación de las relaciones, y son modelos en constante reconstrucción. En el caso de niños de 5 años que viven con su familia, se espera que la confianza y seguridad ganada hasta ese momento les facilite la exploración en su entorno, sean más independientes tanto en la manipulación de objetos como en la expresión del lenguaje. Con relación al afecto, la propuesta normativa es que, a esta edad, los niños logren entender que los límites o reglas significan preocupación y cariño hacia ellos, y que, por lo tanto, ‘corregir’ no es lo mismo que ‘dejar de quererlos’. En este sentido, la confianza ganada les posibilitará, más adelante, aceptar la crítica, así como tolerar la frustración de una manera positiva (Calvache, 2020). Situación contraria a lo que sucede con los niños institucionalizados, en ellos su desarrollo psicosocial, debido a la ausencia o a la débil relación con la madre, se caracteriza por la creación y el desarrollo del apego inseguro, la falta de confianza y seguridad del niño en otras personas o en el entorno (Macias, 2020; Schultz, 2008).

Paralelamente al desarrollo del apego con el cuidador, se produce el proceso de mentalización, el cual se refiere a la capacidad de interpretar y comprender los comportamientos propios y ajenos, en forma de pensamientos, emociones, intenciones, afectos y necesidades, es decir, en estados mentales (Stagaky et al., 2022). La capacidad de mentalizar requiere el uso de la imaginación, la percepción, un cierto nivel de flexibilidad para contemplar diversas posibilidades, y la comprensión de que nunca se podrá entender realmente lo que ocurre en la mente del otro (Mikic & Terradas, 2018). Cuando la relación de apego es segura, la mentalización se ve favorecida y proporciona información sobre la confiabilidad de las personas que rodean al individuo, lo que facilita la confianza y el aprendizaje social.

En contraste, cuando la relación de apego es insegura o se enfrentan situaciones adversas en la infancia, la capacidad de mentalización puede verse afectada. Los niños pueden adoptar una actitud de vigilancia constante, interpretando los estados mentales de los demás como sospechosos o malintencionados para sentirse protegidos. A corto plazo, esta estrategia puede ser útil, pero a largo plazo puede dificultar el aprendizaje social efectivo y afectar negativamente la regulación emocional (Stagaky et al., 2022). Adicionalmente, en estas circunstancias los niños pueden intentar bloquear conscientemente los eventos adversos, ya que tratar de comprender la mente del progenitor maltratador podría resultarles aterrador, pudiendo desencadenar el desarrollo de representaciones adversas basadas en afectos o intenciones negativas atribuidas al progenitor (Fonagy et al., 2023; Mikic & Terradas 2018; Román 2010). Además, ante la carencia de relaciones interpersonales asertivas, puede desarrollarse un apego inseguro con un modelo de interacción y percepción errónea de los roles que debe cumplir dentro de su familia y la sociedad, además de crecer con una baja autoestima y con una pérdida del sentido de pertenencia (Palacio & Múnera, 2018).

Como consecuencia de ello, se puede generar dificultades en la mentalización, ya que el niño se encuentra más preocupado por protegerse a sí mismo y anticipar posibles amenazas, en lugar de estar abierto a comprender y reconocer los estados mentales propios y de los demás. Dando como resultado, una limitación en la capacidad de reflexionar y comprender los pensamientos, emociones y motivaciones, tanto propias como de los demás, lo que impacta en la calidad de las relaciones interpersonales y en la autorregulación emocional (Diamond, 2004; Fonagy & Bateman, 2016; Mikic & Terradas, 2018).

2.3.2 Esquemas y representación mental

El apego permite la creación de un esquema interno que integra las creencias o ideas preconcebidas que un niño tiene sobre sí mismo y sobre los demás, e influye en el establecimiento, desarrollo y mantenimiento de formas de relacionarse con otros a lo largo de la vida. Estos guiones o mapas mentales producen un efecto en las motivaciones, los miedos y los deseos que tiene sobre sí mismo y sobre todo aquello que está fuera de él, en su mundo exterior (Bowlby, 1982). También guían e influyen en los procesos

mentales mediante la atención selectiva, la codificación y la recuperación de recuerdos, así como en la atribución de significados a dichos recuerdos (Slade, 1999). Estos esquemas, cuyo contenido es cognitivo, afectivo y experiencial, dan forma a las representaciones y tienen dimensiones tanto conscientes como inconscientes (Blatt, 2008). Es decir, se forman a partir de las “opiniones resultantes, afirmaciones, creencias y comprensión de los hechos o datos” (De Barros, 2016, p. 193) los cuales intervienen en tres procesos: en el perceptivo mediante el cual se comprende la interpretación de estímulos percibidos en la realidad, los procesos cognitivos que permite otorgar significados a dichas interpretaciones, y los procesos emocionales relacionados con los sentimientos, actitudes y valores. En este sentido, las representaciones mentales pueden ser entendidas como la manera -material o simbólica- en la que una persona le da sentido a su realidad, a su entorno, a sí misma y a los demás.

El desarrollo de la representación conceptual o de esquemas cognitivo-afectivos guarda estrecha relación con el desarrollo psicológico. Según Auerbach (2019) los esquemas se derivan de las relaciones interpersonales tempranas y significativas, empezando con las primeras experiencias que el infante tiene con sus padres o cuidadores, a través de las respuestas a sus necesidades y las manifestaciones de afecto y cuidado. Este proceso continuo en los diferentes contextos relacionales y significativos a lo largo de su vida, las cuales incluso en situaciones irregulares o de tensión en alguno de los padres, permite el desarrollo psicoafectivo del menor. Sin embargo, “cuando se producen fallas en el vínculo con la madre se perturba el desarrollo emocional primitivo, la autonomía, la constitución del sujeto, su capacidad de simbolización y creatividad” (Winnicott, cómo se citó en Russo, 2018. p.29).

Por ello, el papel que cumple la madre o cuidador primario es de vital importancia ya que consiste en tener la capacidad para regular, modular y simbolizar la experiencia afectiva del niño, permitiendo que éstos puedan contener y vincularse afectivamente (Adkins et al., 2018; Slade, 1999). Cuando la relación está llena de afecto y atención, existe una coherencia y estabilidad en el tipo de cuidado, así como en la calidad, cantidad y permanencia de recuerdos, afectos y símbolos de las representaciones que se van formando, facilitando de esta manera la construcción de la base sobre la cual se moldea la vida mental del sujeto (Fonagy, 1999; Woods & Pretorius, 2011). Además, es importante formar una representación mental de otra persona que puede estar presente en

momentos de necesidad, ya que permite que surjan sentimientos de confianza y cierta tranquilidad interna en momentos de angustia (Mikic, et al., 2018). En situaciones contrarias, cuando los niños tuvieron experiencias con figuras significativas que mostraban rechazo, indiferencia o inconsistencia, desarrollan un tipo de apego inseguro que se caracteriza por tener modelos mentales negativos sobre sí mismos y desconfianza hacia los demás, pérdida del sentido de comodidad y seguridad que debería brindar la relación (Noblega et al., 2020; Milozzi & Marmo, 2022).

Sin embargo, cabe señalar que este proceso es dinámico y no se encuentra conformado por estructuras o imágenes estáticas, sino por vivencias dinámicas, de tal manera que las nuevas experiencias se asimilan a los esquemas existentes y, en algunos casos, se modifican, amplían, combinan o se distorsionan por fantasías inconscientes, para poder adaptarse a la nueva realidad. De esta forma la representación de uno mismo y de su familia, se modifica y reconstruye a través de nuevas identificaciones (Bateman & Holmes, 1995; Blatt, 2008). En el mismo sentido, Auerbach (2019) enfatiza que este dinamismo se deriva de relaciones emocionalmente significativas y sirven para estructurar y guiar tales relaciones a lo largo de la vida. Por lo tanto, se encuentran en constante construcción, modificación, validación e invalidación y permite al individuo predecir o perfeccionar el aprendizaje personal de cada evento y crear su propia realidad (Botella & Feixas, 2016). Sin embargo, este esquema puede ser alterado debido a acontecimientos vitales estresantes, un ambiente familiar que genere problemas entre sus miembros o por eventos adversos, sobre todo aquellos que se se generan en la relación apego/cuidado (Bowlby, 1982), de tal manera que la impresión producida por estos hechos le proporcionan un conocimiento o una creencia justificada sobre su mundo externo, sobre las cosas que están fuera de él, pudiendo provocar graves deficiencias en el proceso de mentalización y representación (Lyons, 2017; Fonagy et al., 2023).

Con relación a la representación de uno mismo, algunos autores plantean que el “sí mismo” es aquella estructura psíquica que organiza las experiencias y posibilita que se otorgue un significado, sentido y coherencia a los procesos mentales, los cuales abarcan las ambiciones, ideales y valoraciones del sujeto sobre sí mismo, que influyen en sus representaciones (Kohut, 1989; Crisanto, 2007; Socarides & Stolorow, 2013). Cuando los esquemas internos son aceptados por el individuo determinan la forma en que percibe a los otros, a sí mismo, y a su relación con los demás, y se pueden observar en sus

conductas y actitudes. La formación del concepto de “sí mismo” según Stern (1991) empieza a experimentarse desde el nacimiento a través del fenómeno de la percepción de estímulos sensoriales, los cuales se van integrando, consolidando y asociando para darle sentido al mundo que lo rodea, y va moldeando los primeros elementos de dicho concepto. En esta etapa, el menor va entrelazando la información recibida y va dando forma a las representaciones conformadas por la sensación, la emoción y el comportamiento del adulto y de él mismo. De esta manera, con cada repetición se van consolidando y vinculando las experiencias perceptuales y afectivas. Esta perspectiva se apoya en la propuesta de Blatt (2008) al señalar que el desarrollo de las representaciones de uno mismo y del objeto se encuentran relacionadas con las transacciones afectivas experimentadas en la primera mitad del primer año de la relación cuidador – bebé. Esta influencia mutua entre el cuidador y el bebé permite la creación de expectativas respecto de patrones característicos del compromiso entre ambos, facilita el desarrollo de la autorregulación, la autodefinición o identidad, del sentido de seguridad, así como de la previsibilidad y perspectivas en las relaciones interpersonales.

Sobre el particular, Papalia (2021) señala que la construcción de las representaciones y el sentido acerca del ‘yo’; es decir, la imagen que el niño tiene de sí mismo, cómo se siente consigo mismo y las pautas que dirigen sus conductas y actitudes futuras, se van formando entre el primer y segundo año a partir de las primeras interacciones con adultos. Estas experiencias (tipo de cuidado, emociones y respuestas ante sus demandas) le permiten crear patrones rudimentarios de sí mismo y de otros. A los 3 y 4 años estos esquemas o formas de pensar se caracterizan por ser concretos, y tienen dificultades para distinguir entre cómo son realmente y cómo les gustaría ser. A partir de los 5 años la imagen de sí mismo y de otros es más realista y equilibrada.

Con relación a la representación de los padres, la propuesta de Kohut (1989) permite explicar las razones por las cuales algunos niños tienen una imagen de los progenitores distorsionada respecto a lo esperado normativamente. Este autor plantea que los niños y niñas tienen tres necesidades psicológicas que requieren ser atendidas por los padres o cuidadores: a) La necesidad de ser admirado, recibir el amor y reconocimiento por parte de personas significativas; b) la necesidad de admirar, es decir, reconocer y valorar ciertas cualidades o ideales en las figuras del padre, madre, maestros, etc., y c) la necesidad de compartir, entendida ésta como la posibilidad de sentirse acompañado en

experiencias o proyectos en compañía de los padres. Cuando las necesidades se satisfacen de manera 'típica' se espera que el niño se sienta apreciado, tenga a quién admirar y considere a sus padres como compañeros, esto impacta de manera positiva en el desarrollo de una adecuada percepción y valoración de sí mismo. Sin embargo, cuando existen fallas en estos procesos, el niño puede percibir que no es querido, ni valorado, o en todo caso, es cuidado por obligación, lo que lleva a una fragmentación de la representación de sí mismo y de sus padres.

De otro lado, tomando en consideración que la representación engloba dos elementos: un objeto externo que es percibido (familia real) y el sustituto de dicho objeto (interno, representado o, en el caso de esta investigación, la familia ideal) es preciso señalar que entre ambos objetos existe una similitud o equivalente, ya que el objeto o familia real puede ser evocada mentalmente ante su ausencia. Y, a su vez, una diferencia, toda vez que la imagen mental (interna o representada) no es el objeto percibido, pero se le han trasladado sus características. De esta manera, esta representación mental "nos sirve para pensar: podemos manipularlas, transformarlas, relacionarlas entre sí, construyendo diversos escenarios mentales a partir de los cuales podemos evaluar diferentes cursos de acción que podemos implementar luego mediante nuestro comportamiento motor en la realidad" (Herrera, 2023, p. 78). Por ello, es importante que los cuidadores tengan comprensión y la capacidad de ser conscientes de sus propios estados mentales (sentimientos, necesidades, creencias y deseos y emociones) porque estos influyen en su comportamiento y en las interacciones con sus hijos (Adkins et al., 2018) y en la perspectiva que van construyendo acerca de sus relaciones y personas significativas.

2.4 La proyección emocional a través de la narración y el dibujo

Según la teoría psicodinámica, las vivencias, así como la formación de recuerdos y símbolos respecto de la relación con los padres o cuidadores durante los primeros años, son la base de la formación de la personalidad.

Actualmente, autores como Acuña et al. (2020) continúan la línea freudiana respecto de la memoria, sosteniendo que ésta es una colección de recuerdos seleccionados durante las diferentes etapas. Los de la infancia constituyen impresiones afectivas y se conservan gracias a la asociación con un contenido reprimido, es decir, encubren un

significado diferente. De otro lado, señala que las experiencias olvidadas de la infancia influyen en todas las etapas siguientes, siendo su recuperación posible bajo ciertas condiciones, permitiendo entender los estilos de pensamientos y comportamientos actuales. De tal manera, que la información se va guardando en el inconsciente del individuo y luego aflora a través de los mecanismos de defensa que le permiten afrontar vivencias dolorosas.

Uno de estos mecanismos es la proyección, término descrito por Freud y que hoy se entiende como el proceso por el cual se atribuye partes de la autorrepresentación a una representación en otra persona u objeto. Este proceso de externalización puede usarse para generar la diferenciación y el establecimiento de límites entre los mundos exterior e interior; es decir permite el surgimiento gradual de la diferenciación del yo y del objeto, la determinación de la calidad de la autoimagen, la autopercepción, así como de las relaciones de objeto o persona (Cramer, 2020b).

Por otro lado, la proyección es entendida como un mecanismo de defensa que busca generar seguridad al 'yo' cuando las ideas, impulsos y emociones inconscientes generan malestar y, en algunas circunstancias, impiden responder de manera adaptativa. Según Freud (1913/2018), el funcionamiento psíquico de una persona depende de proyectar en el mundo exterior las características de sí mismo, y de la forma de relacionarse con otros, por lo que sus reacciones o respuestas, cuando se encuentra frente a un estímulo, estarán teñidas de su contenido interno. Por ello, en determinadas situaciones cuando el individuo enfrenta situaciones de estrés, presenta cuadros de ansiedad o angustia, o tiene recuerdos desagradables, el inconsciente reacciona de manera impulsiva, generando respuestas inusuales para no dañar la psiquis. En estos casos el mecanismo de defensa tiene la función de "proteger el estado emocional, permitir el desarrollo de la personalidad, facilitar la socialización y el contacto con la realidad de una persona" (Alava, M. & Alava J., 2019, p. 10), además de reducir la angustia y dar seguridad al 'yo' (Bueno, 2010).

Adicionalmente, la proyección también es vista como un proceso por el cual las percepciones -sensoriales- internas permiten dar forma al mundo exterior. Tal como lo señalan Mirotti y Liendo (2008) es "la natural tendencia de adjudicar a un objeto del

mundo externo aspectos de nuestra propia interioridad, apercibiendo después ese objeto como teniendo realmente esas características” (p. 33).

Para fines de esta investigación se considera que la proyección permite al sujeto depositar en la realidad externa ciertos contenidos propios, dándole un sentido a las situaciones o personas que rechazan, así como a las que le resultan agradables y placenteras. De esta manera, le otorga al objeto o persona dibujada características propias que deben ser interpretadas (Tallaferro, 1965; Corman, 2008). Mediante este proceso, la persona atribuye sus sentimientos, cualidades o deseos que rechaza y que le cuesta reconocer o aceptar por ser difíciles e inaceptables, y los ‘coloca’ en otra persona u objeto (Bateman & Holmes, 1995; Alava, M. & Alava J., 2019). Esto le permite expulsar de su mundo interior aquello que le genera displacer (Laplanche y Pontalis, 2004), porque lo siente como ‘ajeno a su yo’ (Vels, 1990), pudiendo generar en él reacciones de miedo y desconfianza (McWilliams, 2011). Así mismo se espera que el sujeto pueda proyectar sus deseos y necesidades, y no solo lo que rechaza de sí mismo.

Es importante señalar que, en investigaciones realizadas con niños que han enfrentado adversidades tempranas a través del análisis de historias inconclusas, narraciones autobiográficas y dibujos de la familia, los hallazgos sugieren que los pensamientos y sentimientos relacionados con las relaciones cercanas pueden verse afectados de alguna manera por dichas vivencias (Fonagy et al., 2023). En consecuencia, el uso de técnicas proyectivas puede ser útil para lograr el acceso al contenido del mundo interno, –sobre todo cuando el sujeto evaluado tiene dificultades para expresar lo que siente o le cuesta decirlo con claridad–, y de esa manera dar respuesta a la tarea o consigna (González, 1989), conocer sus expectativas y de qué manera percibe y valora su mundo y relaciones (Gómez, 2017; Weiner, 1995, 2013).

2.4.1 Narración de una historia a partir de una lámina

La narración es una técnica proyectiva mediante la cual se presenta un estímulo semiestructurado, que pueden ser imágenes o láminas, a partir de las cuales se puede acceder a los contenidos internos mediante respuestas verbales y no verbales que posteriormente son interpretadas. Esta herramienta funciona toda vez que el sujeto se enfrenta a su realidad significativa de una manera indirecta, lo que permite que proyecte

de manera inconsciente sus propias experiencias en la imagen que se le muestra (Mirotti, 2008). La interpretación es “la aclaración y exposición al paciente del significado oculto (sentido) de un fenómeno o acto psíquico” (Manzano et al., 2018, p. 85) con el fin de integrar los contenidos rechazados con el motivo de análisis. La información brindada por el sujeto, junto con su conducta en la sesión de evaluación y la expresión de afectos o emociones, se asocian para darle un significado.

En el caso de técnicas proyectivas que usan imágenes predeterminadas, como es el caso del Test de Apercepción Temática versión Animal (CAT-A, por sus siglas en inglés) diseñada para niños, las situaciones buscan estimular respuestas específicas que guardan relación con problemas cotidianos, tales como la relación padre-hijo, la rivalidad entre hermanos, entre otros, con el fin de conocer sus fantasías, deseos y cómo reacciona ante dichos problemas planteados (Bellak et al., 1979). Tal como refiere Acuña et al., (2020) esta proyección facilita poner en evidencia las relaciones que el niño o niña ha ido formando respecto de las figuras parentales, de sí mismo, así como de las relaciones entre los miembros de la familia, ya que el uso de animales en las imágenes les facilita poder identificarse y narrar su historia.

Torres y Russo (2011) plantean que, frente a casos donde los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y muestran dificultades para comprender y aceptar la realidad, se puede evidenciar la presencia de comportamientos impulsivos o inconscientes, la búsqueda de la satisfacción inmediata de sus deseos o dificultades para tolerar la frustración o el fracaso, un discurso desorganizado, percepciones inexactas o extrañas y/o errores en la percepción temporo-espacial. Tal y como lo señalan Diamond (2004) y Mikic y Terradas (2018) los niños con apego inseguro transmiten historias fantásticas ajenas a la realidad, cargadas de contenidos inconscientes, imágenes fantasiosas y catastróficas, con temas relacionados con la muerte, violencia o destrucción. Carecen de una revisión consciente o una organización cognitiva coherente. Además, se encuentran representaciones malévolas de sí mismos y de los demás, en mayor proporción que en otros grupos de apego; así como una tendencia a representar relaciones hostiles, violentas o extrañas con la madre, o con un ‘yo’ representado como cruel, negativo o malo. Mientras que, en otros casos, las relaciones se muestran teñidas de miedo y ansiedad. En el mismo sentido, Kelly (1999) señala que los niños suelen tener dificultades para utilizar el lenguaje para representar sus historias de abuso, trauma o

negligencia. Por ello, durante las entrevistas, el dolor y el conflicto se manifiestan a través de una desorganización en el lenguaje y en los procesos de representación, así como una marcada y variada evasión, comportamientos impulsivos y una baja habilidad para involucrarse en la narración oral incluso en el juego.

2.4.2 El dibujo como medio de expresión

Desde una perspectiva histórica, el ser humano empezó a comunicar ideas, emociones, deseos y necesidades, así como situaciones de la vida diaria a través del dibujo mucho antes de utilizar símbolos para la comunicación hablada o escrita. Por lo tanto, la expresión gráfica constituye un lenguaje primitivo, básico o elemental. Al igual que las etapas del desarrollo evolutivo, la comunicación tiene diferentes facetas de acuerdo con la edad del individuo. Durante la infancia el niño primero dibuja y luego escribe (Hammer, 2016). En este sentido, el dibujo también tiene una evolución que va desde la infancia hasta la adolescencia y se divide en 5 etapas: a) garabateo, de 2 a 4 años; b) preesquemática, de 4 a 7 años; c) esquemática, de 7 a 9 años; d) realismo, entre los 9 y 12 años, y e) pseudonaturalista, entre los 12 y 14 años (Lowenfeld, 1961). En la etapa preesquemática del dibujo infantil, los niños muestran la intención de representar imágenes que se asemejan a símbolos o imágenes conocidas. Aunque se espera que haya un esquema corporal básico con brazos y piernas, en sus dibujos, la cabeza es representada por un círculo y las extremidades por líneas rectas. Todavía no hay un manejo desarrollado de las relaciones espaciales, y en cuanto al color, los niños tienden a elegir su color favorito para colorear, aún sin asociarlo con el mundo que les rodea. Recién a partir de los 6 años los niños logran una representación más concreta y esquemática del cuerpo. En esta etapa también pueden incorporar elementos del ambiente, dando a conocer de esta manera su mundo interno (Lowenfeld, 1961; Rojas, 2012; Peñaranda, 2021) y expresando mediante sus dibujos, sus emociones y conocimientos (Puleo, 2020).

El dibujo como técnica proyectiva consiste en darle al sujeto participante materiales estandarizados (una hoja bond, un lápiz y un borrador), la consigna de dibujar una persona, una familia, una casa, un árbol, u otro objeto. El individuo tiene la libertad para decidir sobre el contenido, la estructura formal, los elementos que incluirá en el dibujo, el tamaño o en qué parte de la hoja los ubicará, entre otros detalles. Estos

elementos tienen un significado especial y son una expresión de sus características personales, experiencias y conflictos (González, 1989). Adicionalmente, el dibujo permite un acercamiento a las características de la personalidad en desarrollo del individuo, sus temores, deseos, problemas y tendencias, ya que éstos, se conciben como una expresión del juego, y se construyen gracias a mecanismos proyectivos que posibilitan la comprensión del conflicto interno.

En niños esta técnica permite el uso de su fantasía e imaginación donde además incrementan el contacto con la realidad externa e interna, pero sin producir ansiedad (Klein, 1955). Así mismo, los dibujos transmiten información que de otra manera sería difícil expresar, aun cuando el niño haya identificado la emoción. De tal forma que, al dibujar -la persona, objeto o situación- plasma en él su malestar emocional y se representa a sí mismo de manera inconsciente (Hammer, 2016). Específicamente, el dibujo de la familia con la técnica de Corman (2008) permite que el niño represente la imagen mental que posee acerca de sí mismo, de su familia y de sí mismo en relación con el medio familiar, así como las figuras más representativas de su sistema familiar y la relación que tienen con este medio.

Teniendo en consideración lo descrito en párrafos precedentes, la infancia es una etapa ideal para la expresión de la función simbólica que puede lograrse mediante el juego y el dibujo. Por lo tanto, este último es considerado una herramienta de evaluación de gran utilidad por ser un medio de comunicación ideal para los niños, ya que la imagen elaborada sustituye a la palabra, y les facilita dar a conocer su mundo interno, el cual es para ellos es difícil de manifestar verbalmente (Mircovich, 2017; Bertolez et al., 2018; González, 2018).

Resumiendo lo señalado en el presente capítulo, la familia tiene importancia en la vida de un niño para asegurar su desarrollo saludable e integral; es decir, en lo físico, psicológico y social. Por lo tanto, las interacciones que el niño realiza en sus primeros años, el tipo de relación y su calidad, facilitan o dificultan la construcción de símbolos y significados que va otorgando a los integrantes de la familia, así como a las diferentes situaciones propias de la convivencia, como la atención, la preocupación por la salud o la alimentación. De esta manera, se van formando la representación del concepto de familia, así como las creencias acerca de sí mismo, de los demás y del entorno. Sin

embargo, en situaciones de desprotección, sea por abandono o negligencia, la privación del vínculo con los padres genera deterioro cognitivo, emocional y social impactando, entre otros aspectos, en la conceptualización y representación de su familia. En este sentido, esta investigación ha explorado en profundidad el mundo interno de los niños, centrándose en cómo ellos otorgan significados y representan a sus familias.

Para alcanzar este entendimiento, se ha recurrido a diversas teorías sobre la formación de esquemas, mentalización y representación, así como a las teorías del apego para comprender los efectos de los vínculos y experiencias del menor. La técnica de proyección, utilizando dibujos y láminas que representan situaciones cotidianas, fue empleada como una herramienta valiosa para indagar en las experiencias pasadas de los niños. Este enfoque ha permitido comprender sus creencias, percepciones y sentimientos en relación con padres y su familia, y como las representan. En última instancia, esta investigación ha permitido conocer la complejidad del mundo emocional de los niños, proporcionando conocimientos fundamentales para el desarrollo de intervenciones efectivas y comprensivas en el ámbito psicológico.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivos:

Objetivo general:

- Comprender las representaciones mentales acerca de la familia que tienen los niños de 5 años que se encuentran en una institución de acogida residencial (CAR) de la ciudad de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar las representaciones de la figura del padre y de la madre que tienen los niños/as, de 5 años de un centro acogida residencial (CAR) de Lima.
- Comprender las expectativas familiares a futuro que tienen los niños/as, de 5 años en un centro acogida residencial (CAR) de Lima.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad comprender las experiencias únicas que atraviesan un grupo de niños y niñas de 5 años para poder describir sus puntos de vista y cómo, a partir de ellos, construyen significados propios acerca de su ambiente en un momento determinado. En este sentido, este trabajo utilizó los lineamientos de la metodología de investigación cualitativa, ya que permite profundizar e interpretar datos no cuantificables respecto de sus experiencias, percepciones y la relación con su entorno (Martínez, 2004; Willig, 2019). Sobre todo, porque permite “conocer cómo se desarrolla y se percibe subjetivamente un fenómeno, o (...) conocer de manera detallada las estructuras y procesos mediante los cuales se construye el conocimiento” (Nóblega et al., 2020, p. 7), así como generar comprensión del fenómeno estudiado.

El nivel aplicado fue el exploratorio, ya que pretende familiarizarse con el fenómeno de la representación que tienen los niños institucionalizados respecto del concepto de familia, así como identificar y describir aquellos temas, categorías, contextos o situaciones que puedan guiar futuras investigaciones. Por todo lado, se procede a recoger información sobre los diferentes aspectos y componentes de las vivencias para poder comprender y describir las representaciones (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

El diseño propuesto es el fenomenológico-interpretativo, recomendado por Duque y Aristizábal (2019), toda vez que se busca la comprensión de los significados que las personas les otorgan a las experiencias que tienen un valor único y especial para ellas. En esta misma línea, Martínez (2004) señala que el diseño fenomenológico es conveniente cuando se trata de comprender los significados y contenidos únicos de una persona respecto de sus vivencias, a los cuales solo se puede acceder a través de la interpretación por parte del investigador. Adicionalmente, según Nóblega et al. (2020) mediante el análisis de la narrativa (historias), y tomando en cuenta la contextualización de las vivencias en lo temporal (cuándo sucedió el evento), en lo espacial (dónde sucedieron), la corporalidad (quiénes estuvieron presentes en el evento) y en lo relacional (lazos que

se forman a partir de la experiencia), es posible construir y comprender los significados de cada experiencia.

4.2 Participantes

El grupo de participantes está conformado por una muestra homogénea que cumple con los siguientes criterios: 8 niños y 4 niñas que viven de un centro de acogida residencial (CAR) ubicado en la ciudad de Lima, de 5 años y que se encuentran sin cuidado parental o en riesgo de perderlo, excluyendo a aquellos que tengan algún diagnóstico clínico con alteraciones en los procesos cognitivos que dificulte su participación en la presente investigación (Martínez, 2004).

Considerando que el objetivo de la investigación es la comprensión de un fenómeno experimentado por un grupo específico de personas, los participantes han sido seleccionados debido a la cercanía, la disponibilidad y el conocimiento previo del tipo de experiencia -la institucionalización-. Para ello, se tomó contacto con la directora de la institución para que -previa coordinación con el departamento de psicología- se pueda tener acceso a los participantes. La recolección de datos se realizó de forma individual y presencial en un ambiente de psicología de este CAR. El proceso de selección tiene el carácter de no probabilístico, intencional y por conveniencia, debido a las ventajas de accesibilidad para alcanzar los fines de esta investigación (Duque & Aritizábal, 2019; Martínez, 2012).

Tabla 4.1

Participantes del centro de acogida residencial

Nº	Participantes	Edad aproximada de abandono	Edad Cronológica	Sexo	Experiencia con familia biológica ^a
1	Adriano	2 años y 9 meses	5 años y 6 meses	M	Con
2	Antonio	3 años y 9 meses	5 años y 11 meses	M	Con

Continua

N.º	Participantes	Edad aproximada de abandono	Edad Cronológica	Sexo	Experiencia con familia biológica
3	Daniel	3 años y 10 meses	5 años y 8 meses	M	Con
4	Emi	3 años y 4 meses	5 años y 8 meses	F	Con
5	Fer	2 años y 9 meses	5 años y 1 mes	F	Con
6	Jako	2 años y 0 meses	5 años y 11 meses	M	Con
7	Jeremías	3 años y 5 meses	5 años y 9 meses	M	Con
8	Ale	5 meses y 13 días	5 años y 4 meses	F	Sin
9	Ángela	1 año y 8 meses	5 años y 6 meses	F	Sin
10	Cristina	1 año y 4 meses	5 años y 9 meses	F	Sin
11	Fabian	21 días de nacido	5 años y 9 meses	M	Sin
12	Igna	1 año y 5 días	5 años y 5 meses	M	Sin

Nota. Información recogida en junio de 2021 del Departamento de Psicología del CAR.

^a Para efectos del presente estudio se considera ‘sin experiencia familiar’ a los niños y niñas que fueron abandonados antes de los dos años.

El tamaño de la muestra obedece a la razón subjetiva de que el participante ha experimentado un tipo de suceso del cual surgen opiniones, motivaciones y creencias, y que a partir de la narrativa se pueden conocer, comprender y reconstruir los significados que ellos le atribuyen a su propia experiencia (Serbia, 2007). En este sentido, del análisis y la reflexión de las historias y conductas de los 12 participantes se logró captar los significados que tienen acerca de sus familias, cumpliendo de esta manera con el criterio de saturación (Martínez, 2012; Ortega-Bastidas, 2020).

4.3 Técnicas de recolección de datos

Las técnicas propuestas para la recolección de datos pertenecen al modelo psicodinámico, ya que permiten acceder al mundo subjetivo del individuo evaluado, el cual está

conformado por el tipo de vinculación y comportamiento de sus padres, y cómo éstos influyen en sus relaciones interpersonales.

Las técnicas proyectivas conservan la vigencia porque facilitan la exteriorización y elaboración de los contenidos internos y pueden ser -como no- interpretadas bajo las teorías psicodinámicas (González, 2007). Al respecto, se sostiene que estas técnicas son una forma de generar datos respecto de la forma como una persona percibe y asocia los estímulos que se le presentan, así como

a) la manera en que las personas perciben los acontecimientos de sus vidas; b) la manera en que experimentan y expresan emociones; c) qué actitudes adoptan para sí mismas, hacia los otros y en sus relaciones interpersonales; y d) la naturaleza y la adaptación de sus preferencias para afrontar situaciones de la vida y manejar el estrés (Weiner, 1995, p. 330).

Es decir, buscan conocer y entender las creencias, percepciones y emociones de una persona respecto de una vivencia personal, no repetible y mucho menos estandarizada (Mirotti, 2007).

Sin embargo, existen algunas críticas al comparar las pruebas proyectivas con las psicométricas, ya que éstas buscan tener un rigor estadístico, se plantean hipótesis y variables que son definidas de manera explícita, pueden ser observadas y cuantificadas, y el análisis de las respuestas se encuentra estandarizado y normalizado para un grupo específico de personas (González, 2007). Aunque las pruebas proyectivas siguen un protocolo de aplicación estandarizado que incluye consignas y materiales, se distinguen de las psicométricas en el hecho de que utilizan estímulos ambiguos. Las respuestas a estas pruebas son abiertas y varían según el caso único de la persona evaluada y las características de su personalidad o constructo evaluado. El análisis se lleva a cabo en función del criterio clínico evaluador, quien “analiza, compara, contrasta, jerarquiza aspectos; es decir, se realizan recurrencias, convergencias e inferencias entre los materiales” (Soave et al., 2016, p. 11). Si bien esta situación genera limitaciones respecto de la escasa evidencia de validez y confiabilidad desde la perspectiva psicométrica vigente, se vienen realizando estudios cuantitativos con el fin de reducir los riesgos en la administración e interpretación (González, 2007).

Con relación a la validez, actualmente, se vienen realizando investigaciones para desarrollar herramientas que puedan otorgar dicha evidencia a las pruebas proyectivas, tales como La Escala de Cognición Social y Relaciones Objetales (SCORS) diseñada por Westen, el Manual del mecanismo de defensa (DMM), desarrollado por Cramer y la escala Need for Achievement (n-Ach) desarrollada por McClelland, las cuales han demostrado que la evaluación CAT se puede objetivar para producir escalas confiables y válidas para medir las dimensiones del funcionamiento de la personalidad (Weiner, 2016). Además, se propone que debe tomarse en cuenta la credibilidad, entendida como “el entrecruzamiento de perspectivas y miradas” (Sneiderman, 2011 p.100); es decir, la integración de la información verbal, no verbal y para verbal; así como la auditabilidad, la cual se logra cuando el proceso puede ser realizado por otro investigador y llegar al mismo resultado. Adicionalmente, para el uso adecuado de las técnicas narrativas y gráficas se considera la situación, las características y el marco teórico relativo al fenómeno que se busca evaluar, así como la observación de la conducta durante la sesión. Con respecto a la confiabilidad de las técnicas proyectivas, otros autores señalan que se asegura con el acuerdo entre jueces o expertos que, habiendo revisado el mismo material, llegan o no al mismo resultado (Gómez, 2017; González, 2007). De otro lado, la subjetividad generada por la ambigüedad de los estímulos y la aparente falta de estructura en la tarea es relativa, ya que estas pruebas cuentan con la presencia de consignas propias para cada una y el protocolo para su evaluación, codificación e interpretación sí es objetivo (Passalacqua & Febbraio, 2013; Weiner; 1995).

Es preciso aclarar que, para los fines de este trabajo, se tomaron en cuenta los principios de la proyección con el objetivo de indagar y analizar el mundo infantil, y no para fines de diagnóstico clínico. De esta manera, se pretende comprender los sentimientos del niño y cómo estos son revelados a través del lenguaje figurativo. Así mismo, se busca distinguir entre los vínculos reales y los imaginarios, las actitudes, y la valorización y desvalorización que tiene el niño de sí mismo y su familia.

En atención a lo expuesto, y según lo señalado en Escobar y Cuervo (2008), se convocó a un panel de expertos (anexo 1) cuya trayectoria profesional, experiencia en psicología infantil, reputación en la comunidad académica, disponibilidad e imparcialidad, permiten la búsqueda de evidencias de validez de contenido de la ficha de datos sociodemográficos (anexo 3) y la información correspondiente a cada estímulo

(láminas y consignas), y de manera complementaria la lista de cotejo de observación de conducta (anexo 2). La retroalimentación recibida a través de sus observaciones y sugerencias, permitieron asegurar que éstas contribuyan al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Por otro lado, se realizó una prueba piloto para verificar si las consignas e indicaciones son entendibles para un menor de 5 años, y si la duración de la evaluación garantiza la conclusión de la misma, entre otros (anexo 7). Luego, se procedió a realizar los cambios y ajustes necesarios. Adicionalmente, este estudio cumplió con los criterios planteados por Mendizábal (2006), que buscan garantizar la calidad del proceso de investigación a través del criterio de confirmabilidad, que permite que otro investigador confirme los hallazgos mediante la revisión de los datos o entrevistando a los participantes.

a. Narración de una historia

Una de las formas de acceder a los contenidos internos y enfrentar a una realidad significativa de una manera indirecta, es a través de la técnica de la interpretación de la narración de historias, en algunos casos, plasmadas en láminas prediseñadas; en otros en dibujos hechos por el propio participante. De esta manera, la información brindada por el sujeto, junto con su conducta en la sesión de evaluación y la expresión de afectos o emociones, se asocian para darle un significado que será motivo de análisis (Manzano et al., 2018; Mirotti, 2008).

Para el fin descrito, la presente investigación utilizó The Children's Apperception Test (CAT), en español, Test de Apercepción Infantil, una técnica proyectiva diseñada exclusivamente para niños entre 4 y 10 años de ambos sexos. El CAT consta de dos versiones, el CAT-H en la cual los protagonistas de las imágenes son humanos y en el CAT-A donde son animales (Bellak, L. & Bellak, S., 1979). El objetivo principal de esta técnica es facilitar la comprensión que tiene el niño de sí mismo, de sus padres y hermanos, y de la relación que establece con las figuras más importantes. De esta manera, da a conocer problemas de la vida cotidiana o actitudes frente a los padres, cómo se percibe dentro del grupo familiar, entre otros (Bellak et al., 1959) y genera suposiciones acerca de la vida interna y la forma de afrontar de una persona sus experiencias. Su valor radica en la medida en que estos supuestos ayudan a los evaluadores a comprender a las

personas que están evaluando y a llegar a conclusiones y recomendaciones útiles sobre ellas. Aunque las conjeturas generadas no sean concluyentes por sí mismas, pueden proporcionar indicios valiosos sobre posibilidades que deben ser exploradas en mayor profundidad. Los psicólogos que se preocupan de que esta perspectiva cualitativa disminuya el estatus científico de la psicología de la evaluación deben tener en cuenta que generar suposiciones es tan importante en la ciencia como confirmarlas (Weiner, 2016).

En este sentido, la historia que cuenta el niño expresa sus deseos, pensamientos, emociones y sentimientos, atribuyendo éstos a los personajes de cada lámina que representan situaciones conflictivas de la vida cotidiana, así como escenas fantásticas. El rasgo característico de esta técnica narrativa es que muestra los argumentos, las intenciones, los motivos y la construcción de causalidad interpersonal en la historia que cuenta, los temas recurrentes, y permite reconocer las consistencias en las secuencias de causa y efecto (Cramer, 2020a).

El proceso de interacción con el participante se inicia estableciendo el rapport, buscando la confianza mutua y respeto que facilite una conexión que disminuya cualquier resistencia que pueda generar las actividades y/o las preguntas que se realicen. Utilizando un lenguaje claro, y de acuerdo con la edad de los participantes, se muestran las láminas explicando claramente las indicaciones. Tratándose de niños pequeños, debe señalarse que se trata de un juego más que de un proceso de evaluación.

Las consignas son: “Jugaremos a contar cuentos. Tú los vas a contar mirando las láminas y me dirás qué sucede, qué están haciendo los animales”. Cuando sea necesario se le puede preguntar “¿Qué crees que sucedió antes?” o “¿Qué crees que sucederá después?”. Se puede motivar a los niños a contestar, sin manipular o sugerir las respuestas. Una vez concluida la actividad, se lee en voz alta, pudiendo hacer preguntas aclaratorias, sobre algunos aspectos de la respuesta. Por ejemplo, “¿Por qué le has puesto tal nombre al personaje?”, “¿Qué edad tiene?”, “¿Qué lugar es este?”, o de cualquier otro tema que se considere relevante (Bellak & Bellak, 1979, p.11).

Las respuestas, así como el comportamiento durante la aplicación, serán registradas tal y como las menciona el niño o la niña, y luego serán analizadas por las investigadoras. Si al inicio de la evaluación, el niño indica que prefiere que la

investigadora narre la historia, se le deberá indicar que prefiere oír la versión del niño y que -si es necesario- luego, al finalizar el proceso, ella le contará un cuento.

Las láminas elegidas guardan relación con los objetivos específicos de la presente investigación y cuentan con la aprobación de los profesionales expertos consultados respecto de las evidencias de validez de contenido de las técnicas utilizadas en este trabajo. Además, se procuró que cada lámina constituya un estímulo neutro que busque provocar respuestas específicas al rol y función de los padres, la relación y dinámica del niño con sus padres, las percepciones y las emociones respecto de su familia.

Las imágenes seleccionadas son (anexo 4):

- Lámina 1: La función de cuidado, atención y alimentación propia de una familia.
- Lámina 2: Relación de cooperación o de conflicto en la familia.
- Lámina 3: Identificación de la figura paterna.
- Lámina 4: Relación con la madre.
- Lámina 7: Miedo, ansiedad, rechazo.
- Lámina 8: Relaciones del grupo familiar.
- Lámina 9: Miedo frente al abandono de los padres.

b. Dibujo de la familia

En el caso de los niños, el dibujo es una modalidad de juego simbólico que le permite representar su realidad, reflejar la visión y la relación que tienen con el mundo que los rodea, sus pensamientos, emociones y los significados que le atribuyen a estos. Así mismo el dibujo les facilita un medio de expresar su estado emocional y sentimientos ante determinadas situaciones o personas y les permite crear representaciones acerca de las percepciones y experiencias. El dibujo tiene un valor expresivo porque es la forma más simple que tiene un niño para expresarse (Di Leo, 1985). Por consiguiente, esta técnica resulta valiosa para evaluar a la familia, ya que, al dibujarla, el niño proyecta al exterior, de manera natural y espontánea, los contenidos internos que han sido rechazados y permitiendo explorar su mundo infantil y sacar a la luz los verdaderos afectos sentidos

hacia sus familiares, así mismo la manera como perciben la relación que tiene con ellos (Weiner, 2016; Xandró & Belda, 2002).

El test del dibujo de la familia es una técnica proyectiva del tipo gráfico. La versión más usada en el ámbito clínico es la de Louis Corman creada en 1961, y puede ser aplicada desde los 5 hasta los 16 años. Dicha técnica pone en juego aspectos emocionales con respecto a su adaptación al medio familiar. Su objetivo es poner en manifiesto cómo son las relaciones afectivas que tiene el niño, tanto con sus padres, como hermanos y, especialmente, cómo experimenta el niño esas relaciones, las cuales influyen en la formación de su personalidad. La aplicación de la técnica es sencilla, se requiere de una hoja de papel y un lápiz. Sin embargo, su corrección e interpretación pueden resultar difíciles y requieren de criterios claros y específicos propuestos en el manual y en investigaciones realizadas por diversos autores (Corman, 2008).

Dicho test tiene un procedimiento estandarizado que exige ciertas consignas con el objetivo de lograr que el niño dibuje dos familias, una real y otra ideal. La primera es: ‘Dibuja una familia’, donde el niño por lo general dibujará a su familia. Cuando el niño termina su dibujo se le motiva y se pide que lo explique, anotando todos sus comentarios, conductas y actitud frente a la tarea. A continuación, se le brinda otra hoja y se le da la segunda consigna, en caso haya dibujado a su familia, se le pide “Dibuja una familia, una familia que tú imagines” (Corman, 2008). Se espera que el niño pueda proyectar con mayor libertad su estado afectivo, sus sentimientos, deseos, temores y conflictos íntimos, así como la manera que se valoriza o desvaloriza a él mismo (Corman, 2008; di Leo, 1985; Quiroz, s.f.). Posteriormente, a partir de los aspectos gráficos y verbales, se analiza la información de acuerdo con lo señalado en el protocolo (Anexo 5).

4.4 Procedimiento de recolección de datos

La presente investigación está orientada al descubrimiento de las percepciones y los significados que subyacen en las vivencias, creencias y sensaciones de los niños y niñas y cómo, a través de la memoria, la imagen y los significados, se logra comprender el valor que ellos les otorgan. Por lo tanto, el análisis de contenido sigue las estrategias propuestas por Creswell y Poth (2007), y Duque y Aristizabal (2019). Este proceso de descubrimiento emana de una revisión de las declaraciones, reacciones y conductas

relacionadas con el tema central. El objetivo es identificar los patrones recurrentes dentro del contexto de institucionalización y los conceptos teóricos relacionados con el apego y la proyección utilizados en el presente estudio (Creswel & Poth, 2007). Estos patrones se organizan en frases, palabras o categorías para luego ser interpretados y proponer una hipótesis sobre el fenómeno investigado y dar respuestas a la pregunta de investigación (Díaz, 2018). Cabe señalar que estas categorías o temas son una red de relaciones que unen a los participantes, formada por las experiencias o secuencias de eventos que han atravesado, y son descritos de una manera en la que es posible escuchar las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de estos individuos (Willig, 2019).

Las sesiones con los niños y las niñas se realizaron gracias a las coordinaciones y la autorización otorgada por la dirección del establecimiento y de la persona encargada del departamento de psicología (anexo 7), quienes luego de conocer el objetivo de la investigación y del proceso de entrevista, facilitaron la organización y dieron su consentimiento para realizar las sesiones de forma presencial, a pesar del Covid-19, con el compromiso de tomar todas las medidas de precaución y cuidado.

Las sesiones individuales se llevaron a cabo en un ambiente del área de psicología del CAR y tuvieron una duración de 40 minutos aproximadamente, solo se requirió de una sesión por niño. El espacio asignado aseguró la privacidad y confidencialidad de la información que se obtuvo en el proceso de entrevista, así como la tranquilidad necesaria, y sin elementos distractores, que pudieran haber interferido en el proceso. Es importante mencionar que quien realizaba dirigía la sesión era la investigadora 1 con mayor afinidad con los niños, mientras que la investigadora 2 se encargó de tomar notas y realizar observaciones sobre las conductas, respuestas y tiempos.

Las investigadoras siguieron el protocolo definido para la sesión de entrevista (anexo 10): a) Recoger a cada niño y niña de su respectiva 'casita' (pabellón del CAR). b) Presentar a la investigadora 2, indicando que ella estaría a cargo de tomar notas. c) Explicar que el objetivo de dicha reunión es conocerlos y jugar con ellos, dibujando y contando historias. d) En todos los casos se garantizó que todo lo conversado en la sesión sería confidencial; es decir, que se respetaría la reserva de datos e información que se compartiera en la sesión y que sus comentarios serían consolidados con el de otros niños, de tal forma que no pudieran ser identificados. e) Así mismo, se pidió a cada niño y niña

que otorgue su asentimiento informado como participante colocando una 'X' (anexo 9) en la ficha correspondiente.

Posteriormente, se iniciaron las actividades programadas, empezando con el dibujo de la familia con la técnica de Corman, y luego con el Test de Apercepción Temática (CAT-A) de Bellak. Tomando en cuenta lo señalado por Torres y Russo (2011) acerca de las dificultades que pueden presentar los participantes en la narración de las historias, sea por no entender correctamente la consigna o tarea, o por una resistencia emocional a la misma, se consideró la posibilidad de repreguntar o aclarar alguna duda para obtener más información, modificar el orden de inicio de las tareas (CAT-A y dibujo de la familia) y/o de la elaboración de cada dibujo. Del mismo modo, si el participante decidía no dibujar o contar historias, la sesión se daba por terminada asegurando que se encontraban estables emocionalmente (tranquilos, calmados y sin dudas sobre las actividades). Así mismo, se tomó nota de cada cambio de actitud y conducta realizada durante el desarrollo de las actividades. Al final, cada niño recibió un sticker en señal de agradecimiento por su participación.

Durante la sesión se procuró generar un ambiente de confianza con cada niño para que pudieran seguir las instrucciones. Las técnicas del Test de Apercepción Temática (CAT-A) de Bellak y el dibujo de la familia de Corman fueron usadas como estímulos para poder acceder a la información interna de cada participante. En cada caso se tomó en consideración la verbalización; es decir, los mensajes acerca de cada personaje o situación, así como su comportamiento (conducta no verbal) durante el desempeño de ambas técnicas. La naturaleza indirecta de las respuestas facilitó al evaluador la información que el niño dice sobre sí mismo, sus sentimientos y actitudes que no están al alcance de su conciencia, que recuerda vagamente o que le causa dolor o vergüenza (Weiner, 2013). De esta manera, luego de proceder al recojo de los datos de cada participante se procedió a transcribir y preparar toda la información para su posterior análisis.

Con relación a las consideraciones éticas de la investigación, tal como dispone el art. II del Código de Ética y Deontología (Colegio de Psicólogos del Perú, 2018), se tomaron las medidas necesarias para asegurar el bienestar de los participantes, los cuales son considerados como población vulnerable. Las medidas que se tomaron para evitar

cualquier daño psicológico fueron la selección de los niños y las niñas por parte de la psicóloga encargada de infantes, establecer el rapport adecuado, asegurar la confidencialidad de los datos personales para lo cual a cada participante se le asignó un seudónimo, contar con la presencia de la psicóloga del área en caso fuese necesario y, se asumió el compromiso de concluir la sesión devolviéndolos a su ‘casita’ emocionalmente estables. Adicionalmente, durante la semana, la investigadora 1 realizó el seguimiento correspondiente para asegurar el bienestar de los menores.

De la misma manera, se dio cumplimiento a los estándares éticos de las investigaciones internacionales con poblaciones vulnerables, como es el caso de los niños institucionalizados (Millum & Emanuel, 2007). Al respecto, siendo niños que se encuentran bajo la tutela del estado, existe una falta de claridad sobre quién es el cuidador responsable, por lo que se conversó con la Dirección del centro y la psicóloga encargada para asegurar la aceptación y selección de los participantes, por lo que se precisa que en este estudio ningún niño o niña fue expuesto a riesgos innecesarios para obtener los resultados deseados.

Por último, el trabajo de investigación busca generar un espacio de reflexión acerca del estilo de crianza de los niños institucionalizados. Por tal motivo, el presente documento será entregado al CAR para que los resultados puedan ser tomados en consideración para implementar mejoras en las condiciones de los niños, las niñas y los adolescentes que residen en esta institución a través de la realización de talleres o charlas a las cuidadoras o de cambios en algunos procedimientos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del proceso de análisis y reflexión acerca de las manifestaciones de 12 niños y niñas de 5 años, de un centro de acogida residencial de Lima, con quienes se utilizó, a manera de estímulos, las técnicas del dibujo de la familia de Corman y el Test de Apercepción Temática (CAT-A) con el fin de acceder a los contenidos internos acerca de sus experiencias de abandono, así como a las representaciones que tienen respecto de su familia y padres. De esta manera, se hace hincapié en que el presente estudio toma en cuenta un análisis integrando técnicas de dibujo y narrativa con el objetivo de realizar una investigación cualitativa.

Según la propuesta de análisis de contenido planteada para las investigaciones fenomenológicas de Creswel y Poth (2007), luego del recojo de la información se procedió a reducir y analizar las verbalizaciones y la conducta no verbal de los niños y las niñas, siguiendo las pautas planteadas por Bellak y Bellak (1979) y Corman (2008), debido a que ambos aspectos forman parte de las respuestas que deben ser analizadas. Luego se pasó a identificar aquellas palabras, frases y trazos significativos que expresan las percepciones, los temores, los deseos y los sentimientos del menor acerca de la vivencia de abandono por parte de su familia biológica. Posteriormente, se logró identificar la información relevante, los hallazgos fueron organizados y comparados, reconociendo patrones recurrentes, los cuales fueron puestos en contexto según los enfoques teóricos propuestos y los antecedentes de cada caso. A continuación, se propuso unidades de análisis o categorías según las semejanzas, diferencias, características o propiedades relacionadas con el tema de estudio (anexo 10). La denominación de cada categoría y la relación entre ellas busca describir o explicar el fenómeno, así como elaborar una explicación lógica y coherente de los datos (Creswell & Pothl, 2007; Díaz, 2018). Finalmente, con base en lo planteado por Borda et al. (2017) se procedió a realizar una revisión y reducción de categorías con el fin de posibilitar la comparación, el análisis y la interpretación de la información recogida.

Una vez concluida la categorización, se inició el proceso de interpretación y se identificaron los patrones recurrentes respecto de las percepciones, creencias y

emociones, así como de las vivencias que dan forma a las representaciones mentales acerca de su familia de los niños y niñas en situación de abandono o en riesgo de estarlo, y que viven en un centro de acogida residencial. Estos patrones se ordenaron en 4 categorías escogidas sobre la base del análisis de los hallazgos, obtenidos a partir de la narrativa que surge cuando se enfrentaron a los estímulos y los datos de cada participante: Las categorías son: a) Percepción negativa de los integrantes, b) Cómo percibo mi entorno cercano, c) Sentimientos ante la ausencia de la familia y, d) Expectativas a futuro.

Tabla 5.1

Categorías y subcategorías del análisis del contenido

Categoría	Subcategoría
Percepción de los integrantes de la familia	Figuras parentales ausentes
	Imagen de la madre
	Imagen del padre
Cómo percibo mi entorno cercano	Conducta evasiva frente a la identificación de la familia
	Estilo de relacionarse
	Ambiente invasivo
Sentimientos ante la ausencia de la familia	Percepción de desprotección
	Miedos
	Desvalorización / inferioridad
	Sentimiento de soledad
Expectativas a futuro	Desorientación o desubicación
	Ilusiones de vida en familia
	Expectativa de la figura parental

Categoría 5.1: Percepción de los integrantes de la familia

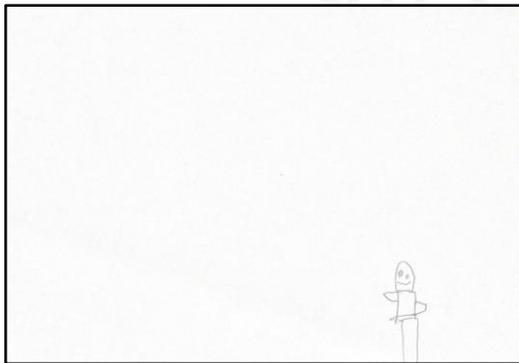
En esta categoría se resaltan las dificultades que los niños y las niñas manifiestan para mencionar tanto al padre como a la madre. La idea de enfrentarse a recuerdos desagradables, dolorosos, o la ausencia de recuerdos familiares, los estaría impulsando,

probablemente, a decir que ‘no saben dibujar a una familia’ o que ‘no saben lo que es una familia’. Así mismo, se evidencia que los niños y las niñas de la muestra tienen una percepción de las figuras parentales, sobre todo la del padre, como agresiva. Y una sensación de encontrarse en una situación de abandono y desprotección. Las implicancias observadas son la dificultad para imaginar y representar a las figuras parentales, así como la de los roles y relaciones dentro de la familia.

Subcategoría 5.1.a Figuras parentales ausentes: En la mayoría de niños y niñas se evidencia una ausencia de recuerdos o percepciones, sean positivas o negativas, acerca de los padres, ya sea de ambos o de uno, incluso en aquellos participantes que han convivido con ellos por un corto espacio de tiempo. En otros casos, es posible que el ambiente familiar durante sus primeros tres años de vida se haya caracterizado por experiencias de trato negligente, maltrato físico o emocional, o violencia familiar, y esto los llevaría a preferir ‘evadir, borrar, eliminar’ el recuerdo de dicha imagen parental.

Figura 5.1

Familia imaginaria: Omisión de padres



Nota. Elaborado por Adriano, 5 años sin experiencia familiar.

“ nada (no ve nada).... sta (está) solito porque ya se fueron su mamá y su papá”
(Fer, con experiencia con familia - CAT lámina 9)

"Una familia, no sé ... Solo que no sé cómo hacer, cómo se hace una familia. ... ¡Yo no lo sé!"

(Fabian, sin experiencia familiar - Dibujo de la Familia - DF).

En esta subcategoría, se observa que los participantes tienen dificultades para reconocer a sus padres. Algunos de ellos no dibujan a su madre ni a su padre, mientras que otros omiten a los dos. Se ha encontrado que 3 de los 5 niños que no han tenido experiencia familiar omiten a sus progenitores en sus dibujos de la familia real, como Ale y Cristina. De los dos restantes, uno de ellos, Fabian, quien está en proceso de adopción, dibujó a su futuro padre adoptivo, pero no incluyó a la madre adoptiva, indicando que la cuidadora del centro era su figura materna. En el otro caso, la participante Angela dejó sin terminar el dibujo de su madre real y comenzó a representarla como un personaje de televisión. En contraste, los niños con experiencia familiar, 4 de los 7 no incluyen a ambos padres en sus dibujos. De los otros tres, uno dibuja a todos los miembros de su familia, mientras que los otros dos solo representan a una de las figuras parentales. En estos casos, se desconoce la composición familiar completa.

En cuanto a la mención de los progenitores, se observa que la madre es omitida en ambos grupos, como en el caso de Adriano, Jeremías, Antonio y Fer (con experiencia familiar, así como en los dibujos de Ale, Cristina, Angela e Igna, sin experiencia familiar. Del mismo modo, se omite la figura paterna, como en el caso de Adriano, Jako, Jeremías y Fer con experiencia familiar, y en Ale, Cristina, Angela e Igna sin experiencia familiar. Lo mismo sucede en las historias contadas a partir de las láminas del CAT-A, en las cuales se observa que hay niños que, al narrar las historias, reconocen la existencia de sus progenitores, ya que los mencionan, pero relatan que se encuentran ausentes, no cumplen el rol de cuidado esperado, o les asignan características fantásticas como los superhéroes. En otros, suelen identificar a la cuidadora del centro como la madre.

Esta situación podría deberse a que, al no haber existido una vinculación previa o una de corta duración con ambos padres o con uno de ellos, esta ausencia les genera dificultades a estos niños para representar a dicha figura o incluso para imaginarla. De otro lado, se observa la posibilidad de tener un deseo de que los padres tengan un comportamiento acorde con ciertas características identificadas y valoradas en las figuras

de las cuidadoras del centro. En el análisis se observa concordancia con lo expresado por Koppitz (2006) respecto de la facilidad que tienen los niños para expresar sentimientos o actitudes acerca de sus experiencias a través del dibujo, que verbalizarlos de manera concreta, sobre todo en aquellos casos donde el recuerdo es doloroso. Así mismo se encuentra una coincidencia con el planteamiento de Mirabent (2012) que señala que, en los niños que viven en centros de acogida desde sus primeros años, la inadecuada interacción o la falta de ella, les podría generar dificultades para la construcción de un modelo mental acerca de su mundo y del significado de vivir en familia, toda vez que no han experimentado el cuidado y la atención de manera exclusiva y dedicada de sus padres. En el mismo sentido, Sánchez y Lombardo (2017) señalan que el reconocimiento y la comprensión de la composición familiar, la posibilidad de distinguir sus roles y funciones, así como el aprendizaje de estilos de comunicación y de relacionarse, sólo puede darse cuando hay una participación en distintas actividades de la familia con los niños.

Subcategoría 5.1.b Imagen de la madre: En los casos donde la madre está presente su imagen se percibe como egoísta y enojada, con una actitud intolerante, y no se distingue un reconocimiento de su rol protector. En otros, es descrita como una figura ausente, insensible a las necesidades de atención, cuidado, etc. de sus hijos.

"El cangudo con otro cangudo. Aquí dice que el cangudo bebé... y la canguera mamá, y la mamá está saltando y el bebé ta estando (está montando) bicicleta con su bebé pequeñito. El hermano con su mamá, están jugando, pero la mamá está molesta ... Poque el niño está usando su bici ... Podía usar su bici un ratito, y la mamá le ha dicho
basta"

(Fabian, sin experiencia familiar).

"Y después ino (vino) una gallina....se quedó a comer toda la comida"

(Jako, con experiencia familiar - CAT lámina 1).

" (el bebé) ..va a empezar a llorar ...Poque la mamá no lo ha cargado"

(Jeremías, con experiencia familiar - CAT lámina 8).

En esta subcategoría, cuando la madre se encuentra presente, su participación rara vez está relacionada con actividades propias del rol protector y de cuidado con el cual se caracteriza, y en otros casos es omitida en la narración del menor. Como en los casos en que mencionan a una madre, pero indican que ésta se ha ido de paseo, compras, o a otro lugar (Fer y Jako, con experiencia familiar; Ale y Fabian, sin experiencia familiar - CAT - laminas 9). En otros casos, las madres no estarían centradas en satisfacer las necesidades o en el bienestar de sus hijos. Por el contrario, se muestra molesta y enfocada en otros asuntos, con una actitud rígida, seria y en sus interacciones con sus hijos distantes, autoritarias, agresivas y con una escasa capacidad de respuesta ante las necesidades de sus hijos.

En el caso de los menores que logran reconocer a sus progenitoras, da la impresión de presentar dificultades para otorgarles las características específicas de una madre al no haberse formado una imagen propia y diferenciada de ésta. Se espera que la madre o el cuidador primario tenga respuestas empáticas y se encuentren en sintonía con las necesidades básicas del infante, brindando la atención, el apoyo o cariño necesario para un desarrollo sano (Stern, 1985). En un entorno saludable el niño se siente reconocido, comprendido, de tal manera que se facilita el desarrollo de la confianza, seguridad y una actitud necesaria para beneficiarse de las experiencias de aprendizaje de los demás, proporcionando una base sólida para el bienestar psicológico (Fonagy & Bateman, 2016; Mikic & Terradas, 2018; Stagaky et al., 2022).

Los participantes que sí han tenido experiencia familiar reconocen a la imagen materna, pero al describirla se aprecia una escasa conexión y una falta de cuidado con sus hijos, como darles comida muy caliente o comerse toda la comida. Así mismo, se observa un sentimiento de rencor o resentimiento hacia ella debido, quizás, a su actitud negligente por no haber percibido en ella una actitud protectora, sino por el contrario, por haberlos rechazado. En cuanto a los participantes que no han tenido experiencias familiares, en dos casos (2/5) reconocen a un bebé más no a la madre, dando la impresión de que no la consideran como relevante en la vida. Y en ambos grupos, el 30% de los participantes

(4/12) identifican la existencia de la madre, pero ésta se encuentra ausente; es decir, refieren que ‘ella se ha ido’.

En los casos mencionados, se evidencia coincidencia con las propuestas de Bowlby (1973, 1982) y Ainsworth et al. (2015) cuando señalan que el tipo de experiencia vivida con la madre, o la ausencia de ella, parece haber fracturado el vínculo afectivo entre el menor y su madre influenciando en el reconocimiento de ella como una figura de apego inseguro. Por este motivo, resaltan sentimientos de desconfianza e inseguridad ante una respuesta oportuna de la madre, el enfado y hostilidad hacia ella y una representación de la figura materna difusa, ausente y negligente. De otro lado, se aprecia una situación paradójica entre el temor a ser abandonados nuevamente y la necesidad de buscar una figura de apego seguro (Diamond, 2004).

Con relación a las conductas y actitudes acerca de los padres, Sotomayor (2018) señala que para que un niño pueda tener expectativas acerca del comportamiento de los adultos debe producirse en primer lugar, la representación de la figura de apego, que, en el caso de los participantes, parecería encontrarse ausente. Así mismo, Borelly et al. (2018) propone que, ante la ausencia del vínculo entre la madre y el participante, no ha sido posible la fijación y recuperación de los recuerdos sobre las diferentes interacciones que hayan tenido juntos, por eso, el registro de la madre parecería encontrarse ausente en su memoria.

Subcategoría 5.1.c Imagen del padre: Se aprecia una desvalorización de la figura paterna proyectando en el discurso sentimientos de agresividad o resentimiento hacia esta figura. El padre es descrito de forma pasiva; es decir, sin mostrar una intención, una actitud o conducta proactiva de cumplir el rol de ‘padre’ a favor de su hijo; o proyectando una imagen hostil y agresiva. Predomina la preocupación por su propio cuidado y la atención a sus necesidades antes que a la protección de los hijos. En cuanto a la interacción con el padre, niños y niñas destacan un estilo de relación agresiva con dicho progenitor.

Los menores refieren que el *"El gallo quería o se come a los pollitos"* o *"morder a los pollitos"*

(Adriano y Emi, con experiencia familiar. Ale, sin experiencia con familia - CAT lámina 1).

"El león se está sentando en una silla ... Porque él eta (está) pensando ... En que quiere comerse a todos ... Comerse a todos los animales"

(Adriano, con experiencia con familia - CAT - lámina 3).

Dibuja a un padre con su hijo: *"él es su hijo... el papá... Etan pasiadoce* (están paseando, no sabe dónde ni los nombres de los personajes) *... el más bueno es el padre* (lo señala) *... "Poque* (porque) *en la noche le pemite* (permite) *ver la teleición* (televisión), *después se van a ir a ver la televisión"*

(Antonio, con experiencia familiar - DF).

En esta subcategoría, la imagen del padre se manifiesta de dos maneras: pasiva y agresiva al mismo tiempo (Adriano, Jako, Jeremías, Antonio, Daniel, Emi, con experiencia familiar, y Ale y Cristina, sin experiencia familiar - CAT - lámina 1, 3 y 7). Incluso en los niños sin experiencia familiar, a pesar de no haber tenido un vínculo con el padre, si es que lo mencionan, lo ven como débil, descuidado o molesto. En la mayoría de los participantes (8/12), la figura paterna es representada con una actitud pasiva, sin mostrar iniciativas o participación alguna en favor del menor, como si estuviera resignado o acostumbrado a la situación familiar, o indiferente ante los acontecimientos de la vida de su hijo o hija. Esta actitud se presume a partir de los comentarios acerca de que el padre 'está pensando' o 'paseando', en lugar de asumir una participación proactiva en beneficio del menor o que, simplemente, interactúe con él, lo que podría significar una falta de comprensión respecto del tipo de comportamiento esperado para un padre. Resalta que en todos los casos (12/12), la imagen del padre es amenazante y con una manera hostil, agresiva e incluso hasta destructiva de relacionarse con el menor. Esta percepción se observa en las historias donde el padre quiere 'comerse' a los hijos.

En ambos casos, los hallazgos sugieren que el tipo de vinculación con el padre, o la ausencia de la misma, quiebra la percepción y representación que el padre suele tener en la vida de los hijos como una figura de apoyo, seguridad, facilitador de la autonomía e independencia (Castro et al., 2007; Gray & Anderson, 2015), con un rol activo en la educación, en las relaciones sociales y familiares, y en el desarrollo de estilos de comunicación, socialización, en la disciplina y el respeto a la autoridad (Ávila de Enco, 2018; Contreras et al., 2018). Por el contrario, en este estudio hay coincidencias con lo señalado en otras investigaciones que demuestran que la ausencia del padre o su comportamiento negligente (abandono, maltrato, falta de protección, entre otros) repercute en la identidad, dignidad e integridad de los hijos y en el desajuste afectivo. Así como en la autoestima al perder la seguridad en sí mismos porque no se sienten queridos y protegidos. Del mismo modo, se produciría un impacto en las relaciones interpersonales, debido a la falta de contacto con otros familiares haciendo que sea más difícil sentirse queridos, sobre todo viviendo en un entorno que les recuerda que han sido rechazados (Ávila de Enco, 2018). A futuro, repercutirá en un bajo rendimiento escolar (Gray & Anderson, 2015) y en un aumento de situaciones de riesgo como delincuencia y consumo de sustancias, o en una carencia de valores y estilos de vida adecuados (Contreras et al., 2018).

Subcategoría 5.1.d Conducta evasiva frente a la identificación de la familia: La posible ambivalencia entre las creencias o emociones relacionadas con vivencias adversas, y el deseo de tener una experiencia agradable o positiva, estaría generando cierta confusión en algunos menores cuando son expuestos a sus experiencias familiares -desfavorables o inexistentes- y las dificultades que tienen para conceptualizar a la familia. Esto se ve reflejado en actitudes o reacciones tales como negarse a cumplir la tarea, indicar que no saben dibujar a una familia, distraerse con otros objetos, así como buscar excusas para salir del ambiente donde se realiza la entrevista.

Señalan no saber dibujar una familia

(Ale, Ángela, Igna, Cristina y Fabian, sin experiencia familiar. Fer y Adriano, con experiencia familiar - DF).

Dibuja una familia: "no", "no sabo", - borra y dibuja insistentemente. - "me salió mal".

Cuéntame una historia: "una pollito", "un gallo"... "nada". ¿Algo ha pasado? "no",
"nada"

(Cristina, sin experiencia con familia - DF).

En esta unidad de análisis se evidencia que algunos niños evaden conductualmente la consigna de dibujar a su familia: se distraen, van al baño, cambian de tema, dibujan líneas alrededor de la hoja (Ángela, Cristina, Ale, Fabian e Igna, sin experiencia familiar. Adriano, Fer y Jako, con experiencia familiar - DF), mientras que otros representan a su familia imaginaria como superhéroes, figuras místicas o sus amigos del centro como miembros de su familia. De otro lado, en el análisis de las viñetas se encuentra que la mayoría de los participantes (09/12) señalan 'no saber dibujar' a su familia.

Esta actitud de rechazo o negación puede ser explicada con la propuesta de Bosdanjian (2018) que sostiene que los niños que han sufrido maltratados y/o abuso expresan, mediante el juego o el dibujo, sus experiencias negando lo que conocen como 'verdad', o tienden a disociar alejando de su conciencia los hechos tal y como sucedieron y no asumen los efectos de tal experiencia traumática. En el mismo sentido, Corman (2008) señala que la inhibición a dibujar a la familia o la supresión de algunos de sus miembros podría deberse a sentimientos negativos, como el odio hacia esa persona, problemas de adaptación familiar, o un deseo que compensa su realidad.

Otro elemento que llama la atención en esta subcategoría es la actitud evasiva frente a las consignas, se distraen con objetos del ambiente, buscan la forma de salir fuera del lugar de la entrevista, no cumplen con las indicaciones (dibujan líneas alrededor de la hoja) o cambian el tema de conversación durante la sesión. A partir de estas conductas se infiere que los menores estarían evitando conectarse con la situación de abandono y desprotección en la que se encuentran, dando la impresión, de que, al no tener experiencias familiares y estar atravesando una situación dolorosa, optan por resistirse y evitar compartir información acerca de sus recuerdos. En este sentido, existe concordancia con lo señalado por Alava, M. y Álava J. (2019) acerca de que los recuerdos

amenazantes generan angustia o ansiedad frente a lo cual evidencia una predisposición a negar los hechos como una forma de proteger el estado emocional del sujeto. Así mismo, se encuentra una coincidencia con la propuesta de Mirabent (2012) con relación a las dificultades que tienen los niños que viven en centros de acogida para construir los significados relacionados con la convivencia y el cuidado que reciben al vivir con su familia.

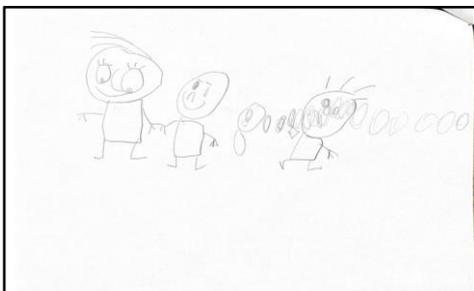
Categoría 5.2 Cómo percibo mi entorno cercano

En esta categoría se aprecia el estilo de relacionarse que los menores manifiestan en sus interacciones con adultos y con otros niños. Resalta la presencia de la agresividad, la hostilidad, así como la competencia y rivalidad, posiblemente debido a las necesidades que han debido de enfrentar por asegurar su sustento y el cariño; o por haber experimentado de manera directa o indirecta los efectos de un ambiente agresivo. Así mismo se observa una actitud temerosa frente a las actitudes o conductas amenazantes por parte de los adultos, sobre todo de la madre.

Subcategoría 5.2.a Estilo de relacionarse: Se observa que la mayoría de los niños tienen un estilo de relación agresivo y las alternativas de solución de problemas tienden a la hostilidad o violencia.

Figura 5.2

Familia imaginaria: El abuelo se convierte en zombi y quiere comer a los padres.



Nota. Elaborado por Daniel, 5 años, con experiencia en familia.

“Los colillas (gorilas) ... El mediando están castigando al bebé ... El papá está castigando al mediano ... Le está diciendo que ahí, que nada más”

(Emi, con experiencia familiar - CAT lámina 8).

Todos los niños responden al estímulo con la misma respuesta: el tigre le quiere comer a lo monito. (Fabian, Ale, Ángela, Igna y Cristina, sin experiencia familiar. Fer, Antonio, Emi, Adriano, Jeremías, Jako y Daniel, con experiencia familiar - CAT lámina 7). Además, se observa que la totalidad de niños y niñas hacen mención de una situación donde se encuentra presente la agresión como medio para lidiar con los conflictos y/o como una forma para vincularse (Fabian, Ale, Ángela, Igna y Cristina, sin experiencia familiar; Fer, Antonio, Emi, Adriano, Jeremías, Jako y Daniel, con experiencia familiar - CAT 1, 3 y 7). Sin embargo, llama la atención que independientemente del tipo de experiencia con alguno de los progenitores, la actitud y conducta agresiva se encuentra relacionada con el padre, mientras que la madre es omitida. Este resultado es contrario a los hallazgos de la investigación realizada por Borelly et al. (2018) que sugiere que los niños suelen hacer una mayor referencia hacia la madre idealizando dicha figura y dándole características de salvadora.

Con relación a la percepción de la agresividad, en algunos participantes con experiencia familiar, ésta se traslada a otros miembros de la familia, posiblemente debido a la existencia de violencia en el círculo familiar, como el caso de Daniel que dibuja a su abuelo como un zombi que quiere comerse a sus padres (Figura N.º 5.2). Al respecto y conforme a lo señalado el estilo de relación con personas significativas, las experiencias de vida y el estilo de comunicación entre los adultos y los niños, durante los dos primeros años de vida del menor, cobran importancia para la creación de esquemas mentales y el establecimiento del vínculo de apego (Bowlby, 1982). Así mismo facilitan el desarrollo de ideas, prejuicios, actitudes y atribuciones, permitiendo la construcción de su sistema de creencias (D'Alessio, 1990), y daría forma a la representación que tienen los participantes acerca de sus familias: padres agresivos y/o ausentes, así como las formas hostiles de relacionarse y comunicarse entre ellos.

De otro lado, resalta a su vez la contradicción entre las verbalizaciones de soledad o relaciones agresivas y la presencia de padres buenos, protectores, en niños que han sido abandonados. Lo que podría significar la dificultad para procesar e integrar en su

experiencia la realidad de lo vivido con los padres, en contraste con el deseo y la fantasía que los protege de la ansiedad y desesperanza. Una expectativa no cumplida. Esta observación se sustenta en los hallazgos de Kelly (1999) quien señala que el ambiente invalidante produce en el niño la incapacidad de desarrollar una representación interna integradora de las personas significativas como seguras, cariñosas, consistentes, confiables, disponibles emocionalmente o predecibles. Además, añade que los eventos traumáticos, como la pérdida de los progenitores, sobre todo entre los 18 y 30 meses, producen fallas en la integración y una interrupción del desarrollo en la representación de personas significativas. Es decir, la suma de estos factores, el ambiente invalidante y el abandono, puede suscitar la formación de imágenes, frágiles y altamente idealizadas de al menos una figura parental (madre o padre).

En síntesis, la familia desempeña un papel crucial en la creación de las primeras vivencias que fomentan conexiones emocionales, lo cual resulta esencial para el desarrollo integral y bienestar del niño. Por lo contrario, el abandono y la consecuente institucionalización ocurrida entre los 0 y 3 años produciría un desequilibrio en las habilidades sociales, la adaptación y la generación de vínculos afectivos y en el desarrollo cognitivo, lo que podría haber impactado en el desempeño de los niños y niñas durante el proceso de esta investigación (Gallego et al., 2019; Gómez, 2020).

Subcategoría 5.2.b: Ambiente invasivo: Se evidencia una percepción de actitudes intrusivas de personas adultas hacia ellos. Los niños han sufrido una primera pérdida en sus vidas cuando han sido despojados del contexto familiar, y una vez en el centro de acogida, el tipo de relaciones y dinámicas propias de la institución también irrumpen en el desenvolvimiento natural de la vida de un niño. Son otras personas -padres o cuidadores- las que deciden sobre su presente y futuro, quitándole la opción de elegir y decidir sobre aspectos básicos como la ropa, alimentación, entre otros, impactando en el desarrollo de su identidad.

"Familia mono... El niño está triste (triste) porque le... él le ha quitado su silla) ... a la abuela ... Y ésta es la mamá, y éste es el abuelo.... Porque (porque) él estaba

sentado no le ha dicho por favor, y le ha quitado la sia (silla) y él se quedó así (hace gesto de asombro)... La abuelita le quitó y no le dijo por favor "
(Fabian, sin experiencia familiar - CAT lámina 8).

"Está robando la cosa .. el villano "
(Jako, con experiencia familiar - DF).

Del análisis realizado se infiere que la privación afectiva, como consecuencia del abandono y del estilo de relacionarse dentro de una institución de acogida, produce en ellos una sensación de temor ante la pérdida de personas significativas. Además, se interpreta que las relaciones del menor se caracterizan por el sometimiento ante el miembro de mayor edad, de igual manera, en los hallazgos se evidencia cierto estado de alerta ante el entorno por posibles actitudes agresivas o invasivas hacia su persona. Esta actitud de desconfianza ante el entorno, hacia personas cercanas o ante situaciones amenazantes coincide con lo señalado por Mansilla et al. (2019) respecto de las dificultades en las relaciones interpersonales generan una barrera para crear como para mantener vínculos afectivos.

Por otro lado, los resultados coinciden con la propuesta de Mirabent (2012) y Fernández (2019), respecto de cómo influye la organización del CAR, planteada en función de las necesidades del grupo y no de manera individualizada. Por lo tanto, los cuidadores deciden por los niños y niñas las rutinas de alimentación, juego, vestimenta, etc. Esta situación produce un déficit en la capacidad de tomar conciencia de ellos mismos, de reconocer las diferencias con sus compañeros y contar con elementos que los distinguen de ellos. De esta manera, esta imagen personal podría estar influenciando en el comportamiento, en cómo se sienten respecto de ellos y los significados que le otorgan a su realidad (Papalia, 2021).

Subcategoría 5.2.c: Percepción de desprotección: El abandono podría estar generando en ellos una sensación de inseguridad y una falta de atención adecuada y oportuna de sus necesidades de acuerdo con el momento del ciclo vital en el que se encuentran.

*“Una casa.... no hay nadie (nadie)... (¿por qué crees que no hay nadie en esta casa?)
... "Poque.. poque (porque) ... ya se despertaron" (¿qué más?) ... "Se están comiendo".
(Antonio, con experiencia familiar - CAT lámina 9).*

*"Un conejito ... En la cama solito que vengan los monstros y que le coman. Y su mamá
ya se fue (fue), y han dejado la puerta (puerta) abierta y él está asustado"... (¿Por
qué su mamá se fue?) ... "Porque temía (tenía) que comprar comida, su conejito se ha
quedado solito en su cunita, y está asustado y se ha puesto valiente"
(Fabian, sin experiencia familiar - CAT lámina 9).*

En sus verbalizaciones, los niños transmiten una sensación de soledad y de, probablemente, no sentirse protegidos por sus figuras parentales, así mismo se visualizan expectantes ante la posible ocurrencia de una situación peligrosa. Sin embargo, resaltan 4/12 casos que tendrían como fortaleza, para salir adelante, el reconocer en ellos la valentía de enfrentar la soledad o el miedo, lo que podría significar un deseo de afrontar las adversidades. Al respecto, Mirabent (2012) señala que los niños institucionalizados suelen manifestar sentimientos de inseguridad, soledad, miedo, además aprenden a contenerse ellos mismos, a soportar en soledad, su ansiedad, o el miedo de dormir solos. Este tipo de conductas podría ser una manera particular que han aprendido para sobrevivir en el contexto en el que viven, que se agrava porque carecen de una persona que los acompañe y los pueda tranquilizar en momentos de angustia.

Por otro lado, en el caso de los niños, Acuña et al. (2020) menciona que las vivencias, los recuerdos y los símbolos generados en sus primeros años de vida se van guardando en su mundo interno, construyendo las creencias y las formas de percibir su realidad. Adicionalmente, la percepción negativa de los integrantes de la familia se va formando, según lo señala Sánchez y Lombardo (2017), a partir de las interacciones y estructuras sociales en la que está inmersa la familia, así como por la manera como los niños entienden su entorno familiar, los significados que les otorgan y por la forma como construyen las representaciones mentales. En este sentido, la formación y consolidación de los esquemas mentales se van formando de manera natural y espontánea creando una imagen distorsionada de la realidad.

Con relación a las percepciones señaladas en esta categoría, según sostienen Lycan (2017) y Lyons (2017), la impresión acerca de las experiencias y del entorno sirven para concebir y justificar las creencias sobre cómo es el mundo exterior, las cuales tienen el valor de verdad y guardan una correspondencia entre la estructura del mundo interno y el externo. En el caso de los menores en situación de abandono, tal y como refiere Mirabent (2012) la ausencia de personas significativas produce una respuesta de desapego; es decir, una actitud indiferente frente a la presencia de un adulto, un temor a establecer nuevos vínculos y perderlos una vez más. Además, aprenden desde su corta edad a ver el mundo como una amenaza del cual deben defenderse y de relacionarse de manera agresiva. De la misma manera enfrentan una constante rivalidad y necesidad de competir con el otro, quizás por el cariño o la atención de parte de las cuidadoras del centro. Por otro lado, se infiere que las percepciones acerca de su entorno y relaciones interpersonales ha servido para ir moldeando creencias negativas acerca de personas que, en lugar de cuidarlos y darles atención, representan una amenaza a su supervivencia debido a que han sido dejados a su suerte, en situación de riesgo.

Categoría 5.3: Sentimientos ante la ausencia de la familia

Esta categoría hace referencia a las emociones desagradables que sienten niños y niñas frente a la ausencia de su familia, tales como la ansiedad y el temor. También se observa un déficit en el sentido de pertenencia, lo que les estaría dificultando pensar de manera clara respecto a su posición en el centro o una familia.

Subcategoría 5.3.a Miedos: En todos los niños y las niñas se aprecia un temor persistente ante figuras agresivas, ante la soledad, la desprotección o el abandono, incluso ante la pérdida de los vínculos creados dentro del centro de acogida.

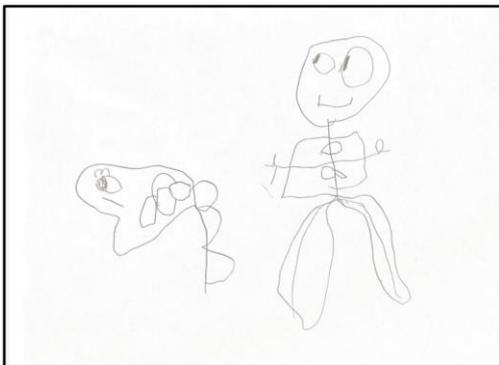
"El conejo está en su cama porque la puerta está abierta... Porque la mamá se olvidó... olvidó de cerrar"

(Antonio, con experiencia familiar - CAT lámina 9).

*"Un conejito (conejito) ... Eta (está) atustado (asustado) ...hay un monto (monstruo)...
Quiede (quiere) comerse al conejito (conejito)"*
(Igna, sin experiencia familiar - CAT lámina 9).

Figura 5.3

Familia real: Mi hermana Ale (amiga del centro) está en la selva matando a un monstruo con su pistola.



Nota. Elaborado por Igna, 5 años sin experiencia familiar.

Tal y como se aprecia en los dibujos y viñetas, el temor que manifiestan los menores ante situaciones de agresividad, soledad y desprotección puede deberse al proceso de supervivencia al cual han sido obligados a experimentar desde muy pequeños. Esta situación los habría vuelto vigilantes y expectantes ante cualquier amenaza de desprotección, maltrato y abandono. Ello se refleja en el dibujo de la familia real de Igna (Figura 5.3), donde manifiesta que su hermana (amiga del centro a quien considera su hermana) está sola en la selva y debe defenderse, con un arma, del monstruo que la ataca. Por otro lado, también podrían sentir incertidumbre y temor de ser abandonados nuevamente por su sistema actual de soporte conformado por los cuidadores o por sus amigos del centro cuando llegue el momento de ser adoptados. Las conductas ansiosas, evitativas y agresivas podrían explicarse porque la figura de apego, que normalmente funciona como un refugio seguro, se convierte en una fuente de amenaza o alarma (Diamond, 2004). En el caso de la pérdida de la madre, esta es vista como potencialmente devastadora para la psiquis del menor porque lo deja en una “situación de desamparo” respecto de peligros externos e internos como resultado de una acumulación de deseos o

necesidades insatisfechas. En este sentido, la angustia manifestada por un niño no es más que una expresión del hecho de que está sintiendo la pérdida de la persona que ama (Freud, citado en Diamond, 2004). Es decir, la figura que representa la seguridad se convierte en figura que infunde duda, miedo e inseguridad.

Esta reflexión concuerda con los planteamientos de López (2017) y Mirabent (2012) acerca de que los niños abandonados e institucionalizados han aprendido a enfrentar solos sus miedos ya que carecen de personas de confianza que los calmen y/o acompañen. De esta manera, es probable que algunos de los participantes puedan presentar emociones poco reguladas como el miedo y la ira, mientras que otros se caracterizarían por tener dificultades en confiar en otras personas. Con relación al miedo, Reyes y Reidl (citados en Cano et al., 2019) señalan que la intensidad del miedo que un niño puede sentir depende del tipo de relación que tengan con sus cuidadores primarios. De esta manera, los niños con apego seguro presentan menor intensidad en dicha emoción cuando se enfrentan a situaciones estresantes y buscan resolver dicho escenario. Mientras que los niños institucionalizados, al tener dificultades en el apego o no tener un adulto que les dé la estabilidad emocional necesaria, tienden a sentir miedo con mayor intensidad y con dificultades para afrontar tales situaciones. Sin embargo, un número reducido de participantes (4/12) manifiestan sentimientos de afinidad y cercanía con las cuidadoras del centro.

Adicionalmente, las dificultades en el vínculo de apego pueden generar consecuencias como problemas de inseguridad, percepciones de soledad y de no ser amado, baja autoestima, entre otros (Cano et al., 2019; Relaf, 2019; Insamer, 2021), así como la presencia de trastornos como depresión, ansiedad y otros de conducta (Humphreys et al., 2015).

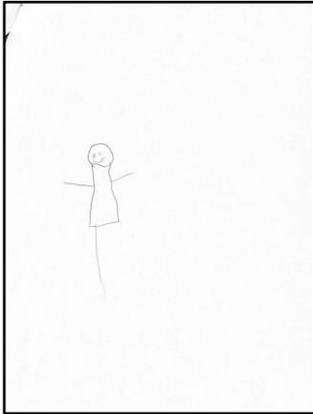
Subcategoría 5.3.b Desvalorización / inferioridad: En la mayoría de los casos los menores muestran sentimientos de inferioridad o desvalorización. Esto se evidencia al omitirse a sí mismos en los dibujos, hacerlos de tamaño pequeño o, en último lugar, así como una necesidad reiterada de borrar.

“!Ay! Me salió mal...”. Intenta borrar y luego dibuja al personaje en tamaño pequeño.

(Adriano, con experiencia familiar - DF).

Figura 5.4

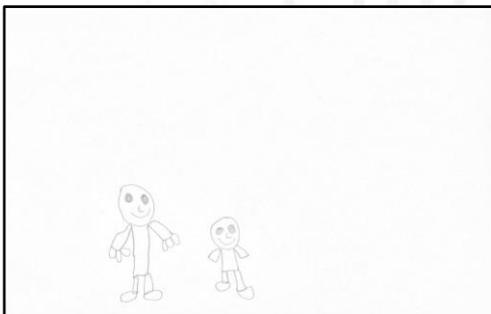
Familia real: Omisión del niño en el dibujo



Nota. Elaborado por Ángela, 5 años sin experiencia familiar.

Figura 5.5

Familia imaginaria: Trazo suave



Nota. Elaborado por Antonio, 5 años con experiencia familiar.

Figura 5.6

Familia real: Dibujo pequeño.



Nota. Elaborado por Cristina, 5 años sin experiencia familiar.

La experiencia de abandono por la que atraviesan los niños y niñas desde una edad temprana les habría producido sentimientos de inferioridad, rechazo, inseguridad, desvalorización, desconfianza, timidez y baja autoestima. A su vez, es probable que la omisión de sí mismos en su dibujo (En la familia real Ángela sin experiencia, y Antonio y Adriano con experiencia familiar, y en el dibujo de la familia imaginaria Antonio y Fer con experiencia familiar, y Adriano, Ángela, Ale, Igna, Fabian y Cristina sin experiencia familiar) se debería a sentimientos de exclusión, una ausencia del sentido de pertenencia y la falta de identificación con su núcleo familiar. En el mismo sentido, los dibujos de trazo suave o con la imagen del participante en tamaño pequeño como en los casos de Ale, Fabian, Cristina y Emi que no tuvieron experiencia familiar; así como de Adriano, Jako, Jeremy, Antonio y Daniel, con experiencia familiar pueda significar la mirada hacia ellos mismos: desvalorizada, casi inexistente.

Esta reacción se aprecia en todos los participantes y alude a lo propuesto por López (2017) y Reinel (2018) cuando sostienen que el abandono de los padres refleja el primer acto de rechazo de las figuras consideradas por la sociedad como las responsables de asegurar y proveer el cuidado, la protección y el afecto al niño. La ausencia del cuidador primario causa un impacto en la psiquis del menor generando sentimientos de temor, indefensión, inseguridad y hacia los 5 - 7 años, sensación de desvalorización y pérdida de la identidad. Lo expuesto recoge la propuesta de Kohut (1989) respecto de que niños que no han sido admirados y reconocidos por sus padres presentan una baja autoconfianza y autopercepción. Por otro lado, el contenido de las verbalizaciones de estos niños coincide con lo planteado por Fernández et al. (2020) acerca de que la ausencia de las figuras parentales, entre otros efectos, genera sentimientos de desvalorización o inferioridad, conductas agresivas, por lo que se puede entender por qué estos niños se muestran desorientados y desubicados con su realidad.

De otro lado, es conveniente tener en cuenta que el sistema de organización de los cuidadores con turnos rotativos dificulta la presencia exclusiva y estable del adulto para la creación de vínculos, y de otro lado su escasa preparación, capacitación o motivación adecuada es un obstáculo para asegurar que el personal se muestre accesible y disponible para asegurar un contacto físico y emocional que ayude al desarrollo de un apego seguro.

Por el contrario, en estos casos se genera el efecto de masificación, es decir, se produce una pérdida en la individualidad y autenticidad, generando conflictos de identidad (Andrade, 2021; Ibarra & Romero, 2017; Moretti & Torrecilla, 2019).

- **Subcategoría 5.3.c Sentimiento de soledad:** La sensación de desamparo estaría generando dificultades para sentirse parte de un grupo o ‘una familia’. Incluso se sienten solitarios frente a las adversidades del ambiente, ya que no tienen una persona referente que les dé confianza y seguridad.

(¿Cuál es el más feliz?) “Yo ...porque (porque) yo juego solo”

(Jako, con experiencia familiar - DF).

“si .. está solito porque ya se fueron su mamá y su papá, ya se fueron a su casa el conejito veve (vive) solo”

(Fer, con experiencia familiar - CAT lámina 9).

En cuanto al sentimiento de soledad, los niños se ven a sí mismos solos y sin una figura significativa que les dé protección y seguridad, siendo posible que entiendan que los padres los han dejado en una situación de abandono y desamparados, como es el caso de Jako, Antonio y Fer, con experiencia familiar; lo mismo ocurre con Fabian, Igna, Cristina y Ale, sin experiencia familiar. Sin embargo, en el caso de los niños con experiencia familiar, pareciera que las vivencias adversas les hacen creer que estarían mejor solos que con sus padres; mientras que los niños que no han tenido experiencia estarían rechazando la situación de soledad y si tuviesen el deseo de formar parte de una familia. Así mismo se observa que estos niños muestran, de un lado, el temor a la agresión o al rechazo, y del otro lado, parecen manifestar una actitud conformista ante su realidad. No obstante, se evidencia un reconocimiento hacia el apoyo y cariño que reciben de los compañeros del centro, a quienes consideran, en muchos casos, como su familia.

Al respecto y según la perspectiva de Acuña et al. (2020) la familia es considerada como la primera fuente de contacto interpersonal y es el espacio donde se inicia el

desarrollo psicosocial y de la personalidad. Por ello, los niños que han sufrido experiencias de abandono, por lo general evidencian sentimientos de soledad, desamparo y tristeza y expresan indirectamente una necesidad de protección, así como emociones de miedo o temor a la soledad, así mismo muestran un comportamiento temeroso, ansioso y una alta reactividad ante la amenaza (Gunnar & Bowen, 2021). Por esta razón, se puede observar en estos niños y niñas cierta ambivalencia entre la necesidad y el deseo de encontrar protección y la ansiedad a perderla, características que guardan relación con el estilo de apego inseguro (Sotomayor, 2019).

Subcategoría 3.d Desorientación o desubicación: Se puede observar que niños y niñas no se muestran seguros de pertenecer al lugar en donde se encuentran, incluso manifiestan tener la sensación de haber sido encerrados contra su voluntad, sin posibilidad de salir de allí. Por otro lado, estarían intentando borrar de su mente la imagen que tienen del centro y lo que simboliza para ellos el estar allí.

"El león está creocupado (preocupado) ... No lo sé... poque (porque) alguien le ha quitado... alguien le ha encerrado, creocupado (preocupado) y no lo sé ... Si lo han encerrado ... En la jaula"... (¿Por qué lo encerraron en la jaula?) "No lo sé. Ah! le han pichado (picado) unos mosquitos aquí estaba potando (portando) mal... y después lo llevaron en la jaula"

(Fabian, sin experiencia familiar - CAT lámina 3).

(¿Van a algún lugar con la bicicleta?) "Atlas (atrás)...no sabo (se)..alla... acá, ya?"

(Cristina, sin experiencia familiar - CAT lámina 4).

(¿A dónde están yendo a pasear? - la familia) Se borró...

(Jeremías, con experiencia familiar - DF)

Lo más resaltante en esta subcategoría es que los niños mostrarían resignación por sentirse atrapados en un lugar del cual no pueden salir y lo estarían asumiendo como

un castigo. Por lo que sentirse enjaulado podría significar que estos niños consideran que la institucionalización es el resultado de su ‘mal comportamiento’ y no una consecuencia de una relación familiar inadecuada o del mismo abandono (Franco, 2019). Por otro lado, el deseo de querer salir, aunque sin saber adónde ir ni con quién, también podría ser visto como un recurso esperanzador de querer alcanzar o lograr un cambio o algo mejor. Al respecto, Kumsta et al. (2015) explica que los efectos que tiene la privación temprana impactan de manera considerable en la recuperación física y psicológica que luego influye en el comportamiento social, el ajuste y la adaptación a una nueva realidad, así como en las relaciones con otras personas, como por ejemplo acercamiento inadecuado o falta de contacto o la voluntad de alejarse del cuidador en situaciones que generan ansiedad y una marcada falta de comprensión de los límites sociales. Esta perspectiva también se puede encontrar en Faros (15.10.2020) que propone que el hombre, como ser social, tiene necesidades básicas como la vinculación afectiva con personas significativas y experimentar el sentido de pertenencia. La falta de atención a dichas necesidades provoca en el individuo tristeza, una reducción en el nivel de las emociones positivas, sentimientos de vacío, vivencias de aislamiento y distanciamiento, y angustia.

Teniendo en consideración que los significados y representaciones se forman a partir de las relaciones, los niños cuyas experiencias están referidas a situaciones de abandono (realidad) y el amor (idealización), se espera que en la narrativa se manifiesten emociones opuestas, producto de las tensiones y los significados y/o sentimientos opuestos de amor y abandono. Esto se puede encontrar en las historias relacionadas con sentimientos de soledad, tristeza, cólera o ansiedad producto del abandono, y de otro lado, la alegría y la satisfacción respecto de las cuidadoras o la convivencia en los centros de acogida. En el primer caso, puede evidenciarse con los comportamientos de falta de atención, la resistencia a cumplir la tarea, entre otros. Y en el segundo, en las historias relacionadas con paseos o fiestas con los amigos del centro (Borelly et al., 2018).

Categoría 5.4: Expectativas a futuro

Se observa un conflicto en la esperanza de cambio de la situación en la que se encuentran. Por un lado, el abandono y la falta de experiencia de convivir en familia les estaría limitando la capacidad de imaginar una vida con ellos, y les estaría dificultando el deseo

o esperanza de regresar con sus padres. De otro, se evidencia una ilusión frente a un posible cambio en su situación o lugar actual de residencia. Además, se puede inferir que los menores anhelan tener momentos agradables donde puedan recibir cuidado y atención, pero no necesariamente dentro de un contexto familiar.

Subcategoría 5.4.a Ilusiones de vida en familia: La ausencia de vínculos familiares desde temprana edad les estaría dificultando la posibilidad de imaginar la idea de pertenecer a una familia y experimentar momentos agradables en ella. Sin embargo, muestran un deseo de recibir cariño, atención, cuidado y en ocasiones disfrutar de situaciones familiares.

“A la casa de canguño (del canguro) y papá está concinando (cocinando) un capate, chocolate, y pizza y todo”. “Y la mamá ta (está) feliz con su papá cangudo (canguro)”

(Daniel, con experiencia familiar - CAT lámina 4).

“Están en un avión...hay un dotor (doctor)”

(Fer, con experiencia familiar - CAT lámina 8).

"...yendo a su casa... porque han ido al mercado a comprar"

(Jeremias, con experiencia familiar - CAT lámina 8)

Se van “lejos, de paseo”

(Cristina, sin experiencia familiar - CAT lámina 4).

Algunas de las manifestaciones (3/5) de los niños y niñas sin experiencia familiar sugieren que la falta de experiencias de convivencia familiar les dificulta imaginar cómo podría ser su vida con sus padres por ello en sus verbalizaciones manifiestan el deseo de irse ‘lejos, de paseo’, de ‘se van a crecer’ o ‘van a ir a comer acá’, lo cual demostraría el anhelo de alejarse del centro o el querer cambiar su situación actual. Sin embargo, algunos niños (6/7) con experiencia familiar evidencian un deseo de experimentar algo mejor:

recibir atención, cariño, preocupación de los padres o un cuidador hacia ellos, deseo de ir a su casa, regresar con su familia. Resaltan dos casos donde los niños hacen referencia a la presencia de un doctor (que no forma parte de los personajes en la lámina), lo que podría reflejar la esperanza de tener alguien que se preocupe por su cuidado y atención, a pesar de ser una figura adulta relacionado con la atención y cuidado por su bienestar, sea un asunto puntual, funcional y de manera eventual. En el dibujo de la familia imaginaria de algunos de los participantes sin experiencia familiar (Cristina, Ian, Fabian) los padres han sido sustituidos por los amigos o cuidadores del centro, lo que podría significar que sus compañeros y los cuidadores han pasado a formar parte del nuevo esquema familiar y a su vez, de una nueva realidad.

Sobre el particular, Fernández (2019) señala que los niños residentes en los sistemas de acogida van construyendo su historia a partir de recuerdos selectivos que van articulando para crear “su propia versión de su pasado, sus orígenes” (p.78). Así pues, el significado que les otorgan a dichas experiencias es lo que les permite conceptualizar a su familia o a sus padres. Es por ello, que estos niños tienen dificultades para imaginar un mañana diferente, porque parten de una representación del momento actual fragmentado y sin indicios de lo que puede ser un futuro diferente al del ‘ahora’ (Caza et al., 2020). Adicionalmente, Borrelly et al. (2018) propone que las representaciones que estos niños van construyendo están marcadas por un pasado teñido de abandono, violencia y negligencia por parte de personas significativas; un presente que se caracteriza por las dificultades en la adaptación y aceptación de haber perdido algo conocido para ellos como su mundo, y considerado como referente de normalidad, y por las interacciones con niños que han experimentado situaciones similares de abandono. Y, por último, de un futuro que les brinde la oportunidad de formar parte de una nueva familia donde se sientan protegidos y amados, destacando que, a pesar de su pasado, tienen la esperanza por un futuro mejor.

Por otro lado, desde la teoría del apego se puede entender de qué manera los niños pequeños van otorgando significado a sus propias emociones partiendo de cómo los padres o sus cuidadores los nutren, evalúan, comunican y responden a sus sentimientos y necesidades. Esta primera experiencia relacional permite entender la construcción de sus representaciones y la interpretación que les dan. A su vez, influye en cómo los niños pequeños se sienten y piensan sobre sí mismos y el mundo social. Así mismo, les permite

pronosticar el comportamiento inmediato de sus figuras de apego, la manera en que les brindan orientación sobre cómo interactuar con los demás, las expectativas de relaciones cercanas y las autopercepciones que influyen en otros sistemas de creencias en su desarrollo (Thompson, 2010).

Subcategoría 5.4.b Expectativa de la figura parental: Las experiencias de abandono habrían afectado la capacidad de confiar y sentirse seguros con las figuras parentales, así como la posibilidad de establecer y mantener lazos significativos y afectivos con ellos. Por este motivo, es posible que los participantes estén considerando a los amigos del centro como miembros de la familia, o expresan un deseo de contar con un ser superior ‘Dios’ o ‘superhéroe’ como figuras parentales, quizás debido al rol protector que la sociedad les otorga.

Figura 5.7

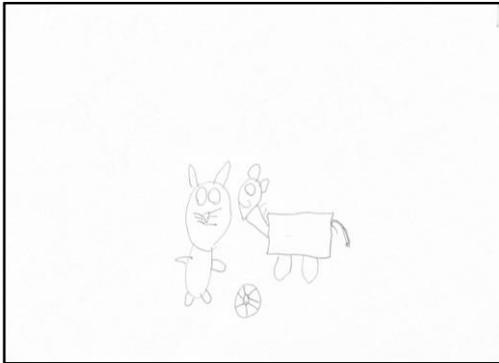
Familia imaginaria: Familia de superhéroes



Nota. Elaborado por Jako, 5 años con experiencia familiar.

Figura 5.8

Familia imaginaria: Conformada por el zorro (interna de psicología) y el caballo (amiga del centro)



Nota. Elaborado por Ale, 5 años, sin experiencia familiar.

A los niños y niñas que han sufrido experiencias de privación afectiva y/o se encuentran en centros de acogida les estaría generando dificultades para hablar de dichas situaciones o imaginarse una realidad diferente. Lo que explicaría la omisión de ambos padres en el dibujo de la familia imaginaria (Ale, Cristina, Angela, Igna, sin experiencia familiar, como en el caso de Adriano, Fabian, Fer, con experiencia familiar), o de uno de ellos como es el caso de Antonio (con experiencia familiar) que omite a la figura materna, y Jako (con experiencia familiar), al padre.

Por otro lado, se observa que la probable inseguridad y desconfianza hacia las figuras de apego sea el impulso para trasladar sus esperanzas y expectativas hacia otras personas, como los amigos o el personal de CAR. En algunos casos, se aprecia una imagen idealizada acerca de su familia, tal y como se puede apreciar en los dibujos que muestran a Dios y la Virgen, los superhéroes o los amigos del centro como miembros de su familia. En el caso de Figura 5.5 elaborada por Ale (sin experiencia familiar), ella coloca a un personaje de admiración, fuerte y dominante como el zorro, representando a la interna del centro y a una compañera del centro. También se advierte la esperanza de tener a su lado figuras que representan protección y cuidado como es el caso de los superhéroes o figuras religiosas. Por el contrario, otros niños les asignan a los miembros de la familia un significado negativo, como es el caso de Jako (con experiencia familiar) quien dibuja a su hermano y mamá, a pesar de haber convivido con ella un corto periodo

en un ambiente inseguro, omitiendo a la figura paterna. Sin embargo, añade a dos personajes malvados: un villano y un ‘roba monedas’.

Tal como sostiene Kohut (1989), los niños requieren tener en los padres una figura de admiración que simbolice una persona - modelo que los guíe en sus vidas, que estén presentes, disponibles y los protejan emocionalmente ante la adversidad. Una perspectiva similar puede encontrarse en McWilliams (2011), quien señala que el niño tiene la necesidad de creer que los padres tienen la capacidad de defenderlos frente a los peligros, la enfermedad y otro tipo de desgracias; por eso suelen otorgarles un valor especial -un superhéroe con poderes mágicos. Posteriormente, esta idealización favorecerá la confianza del niño con respecto de sus propias capacidades.

Al respecto, la teoría del apego plantea que, todo niño requiere la presencia de sus padres para lograr la estabilidad y seguridad necesarias para desarrollar la base de su futuro. Por lo tanto, las experiencias de abandono les enseñan que para poder vivir debe sobrevivir, y eso termina convirtiéndolo en un niño que desconfía sobre la posibilidad de generar nuevas relaciones, ya que teme que le puedan volver a causar un daño emocional (Mirabent, 2021). Por otra parte, Giberti (2005) precisa que los menores en abandono tienen una relación con sus padres biológicos, pero no una conexión, ya que es a través de la formación del vínculo que el niño puede representar las relaciones y darles un significado a las experiencias ante los reclamos de atención, alimentación, etc. Por lo que dependerá del tipo de respuesta que reciba para que aprenda a sentirse acompañado y parte integrante de una familia o, como en el caso de los niños institucionalizados, a ser rechazado, con la dificultad de configurar el concepto de familia e imaginar una convivencia con ella.

Para entender la carencia de expectativas ante las figuras parentales de los menores, algunos autores sostienen que los niños institucionalizados tienen un profundo sentimiento de desarraigo debido al abandono y el rechazo sufrido, así como una gran incertidumbre, generada por la inestabilidad y el desconocimiento sobre las posibilidades de ser adoptados. A esto se suma la falta de una persona que les otorgue confianza, protección, apoyo y les diga qué pasará con ellos más adelante, así como el haber trasladado los significados y características no validantes de sus padres biológicos a la imagen mental que ellos tienen de una familia (Herrera, 2023; Ibarra & Romero, 2017).

Por otro lado, Taylor (1968), explica que las privaciones severas que han sufrido los niños en sus primeros estadios del ciclo vital han sido aprendizajes que los han llevado al fracaso en la formación del vínculo con sus padres y a un deterioro en la capacidad de formar lazos significativos y afectivos estrechos. En el mismo sentido, Fernández (2019) y Gallego et al. (2019) sostienen que la presencia, la conexión y el cuidado que el padre le otorga a su hijo permite que éste desarrolle los procesos de simbolización y conceptualización. Por lo tanto, en el caso de los participantes, la falta de relación cercana y el debido cuidado por parte de los padres, explica las dificultades que tienen para simbolizar y conceptualizar a su padre, madre y familia, en general. Por ello, en la construcción de su nueva realidad, establece una relación con lo que ellos anhelan tener como familia.

No obstante lo señalado en párrafos precedentes, en los hallazgos de Borelly et al. (2018), se han encontrado niños y niñas que, a pesar de haber atravesado situaciones adversas y/o traumáticas, manifiestan la capacidad de elaborar nuevos significados acerca de su realidad que les permite tener esperanzas positivas acerca de su futuro e imaginar la posibilidad de vivir con una nueva familia, o que su madre tiene la capacidad de brindarle el amor y protección que desea y necesita, así como calmar los sentimientos relacionados con el abandono. Sin embargo, en los participantes de esta investigación se puede observar que dichos deseos o expectativas no se manifiestan de manera convincente. En algunos casos, la conformación no toma en cuenta a la totalidad de integrantes de su familia real (Jeremías), o solo considera a la madre y ésta es la cuidadora (Igna). En otros, la familia está conformada por sus compañeros del centro (Fabian), y en algunos casos, no se menciona a los integrantes de la familia, pero sí el deseo de recibir cuidado y atención (Antonio).

A partir del análisis de lo expresado por los niños y las niñas en sus dibujos y las historias, así como la revisión de las propuestas teóricas, se puede inferir que el tipo de interacción –adversa o ausente- de los menores con sus progenitores es la base para la interpretación de los fenómenos de su vida cotidiana, la cual se muestra llena de inseguridad, sentimientos de inferioridad, y desprotección. Esto les genera, de un lado, una dificultad para construir la idea o concepto de familia y, del otro, la creación de esquemas mentales acerca de las relaciones paterno/materno filial, la imagen de los padres como agresiva, pasiva, negligente o ausente, y estilos de relacionarse igualmente

agresivos (Auerbach, 2019). Estos esquemas o representaciones permiten la creación de la imagen sobre el funcionamiento del mundo a partir de sus vivencias, observaciones, percepciones, y los supuestos e inferencias acerca de éstos ocurridos durante la primera infancia, y permite al infante darle sentido a lo observado y vivido. De esta manera, cuando las experiencias, sus acciones y las de los demás ocurren en situaciones típicas y de manera repetitiva, o mediante un evento traumático, el niño elabora una inferencia y, si logra predecir un resultado y éste ocurre, se da lugar a una construcción mental, la cual en caso de ser útil es conservada para ser utilizada nuevamente en un futuro similar y crear una nueva realidad (Auerbach, 2019; Kelly, 2001; Zeletdinova & Diakova, 2019). Luego a estas explicaciones les van otorgando un significado mediante el uso de la palabra y los símbolos. En el caso de los participantes, muchos de ellos no han tenido una interacción o un vínculo con los padres, por lo tanto, se les dificulta la construcción de significados y la posibilidad de conceptualizar a su familia. De esta forma se infiere que conocen el significado que figura en el diccionario de la palabra familia, pero ésta carece de conexión afectiva debido a la ausencia de vínculos cercanos. En otros casos, el significado que le otorgan a la figura materna es principalmente abandonica, ausente, escasamente responsiva y conectada únicamente con sus necesidades. Y en el caso del padre es poco conectado, hostil y hasta agresivo. Es decir, les trasladan las características de sus padres biológicos a la representación que han formado del concepto de padre y madre (Herrera, 2023).

A manera de síntesis de las percepciones de niños institucionalizados, se encuentran los principales hallazgos: a) La relación con los padres estaría marcada por el maltrato bajo la forma de negligencia en el cumplimiento de las funciones parentales, así como en el abandono de los pequeños, así mismo, la agresividad se encontraría presente como una forma de relacionarse y de solucionar los conflictos. b) La imagen de ambos progenitores se percibe como negativa; la madre es un ser ausente e insensible, mientras que el padre es percibido como agresivo e indiferente ante las necesidades de sus hijos. c) Se evidencia el temor ante el abandono y el rechazo, lo que estaría generando en ellos un estado de alerta ante las amenazas del entorno, o el miedo a que vuelva a suceder el abandono. d) Los niños podrían estar transmitiendo, en mayor o menor grado, una sensación de soledad, desprotección, sentimientos de inferioridad, inseguridad, desvalorización, desconfianza, timidez, baja autoestima y resignación. e)

Existiría un deseo de recibir atención, cariño y preocupación de parte de los padres o de un cuidador, así como la expectativa de ir a su casa o regresar con su familia. f) Un niño en cada grupo dibujó una imagen idealizada de la familia, con superpoderes. Conforme a las propuestas teóricas se evidencia la necesidad que tiene todo niño de contar con una persona o varias personas que les brinden protección, seguridad y los defiendan de situaciones que los atemorizan, como en la que se encuentran. Sin embargo, en el caso de los niños institucionalizados, las dificultades que tuvieron los padres para satisfacer las necesidades psicológicas habrían conllevado a que los niños trasladen dicha imagen idealizada y función protectora en sí mismos por medio de los “superpoderes” como una forma de sostener su propia autoestima y seguridad. g) Entre las expectativas, existe un pequeño grupo de niños, con experiencia familiar, que creen que estarían mejor solos que con sus padres, mientras que, a los que no la han tenido, se les dificulta imaginar cómo podría ser dicha experiencia. De lo anterior, se puede inferir que los niños que tuvieron experiencia familiar ya han experimentado situaciones que produce en ellos sentimientos de desengaño o desesperanza debido a la falta de protección por parte de sus padres o familia. Mientras que, en los niños sin experiencia familiar aún se podría encontrar ese deseo o expectativa aún insatisfecha. Sin embargo, se percibe una disminución en su capacidad para imaginar y fantasear acerca de cómo sería un entorno en el que cuenten con la compañía y soporte familiar. Lo que estaría provocando el desplazamiento de esta ilusión en sus compañeros o los cuidadores del centro y no hacia sus padres, posiblemente siendo esto adaptativo.

En lo referente a la realización de la presente investigación, es necesario señalar que se han presentado algunas limitaciones tales como falta de una base de datos oficial o criterios únicos de las distintas variables de los datos estadísticos, tanto de las instituciones nacionales como el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Instituto Nacional de Estadística e Informática, el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar, como las internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Adicionalmente, se encontró un escaso número de investigaciones sobre los efectos que tiene en los niños la ausencia -física o emocional- de los padres en los primeros años de vida, respecto al proceso de representación de la familia. Así como de sus creencias acerca de los roles y la función de una familia, y cómo

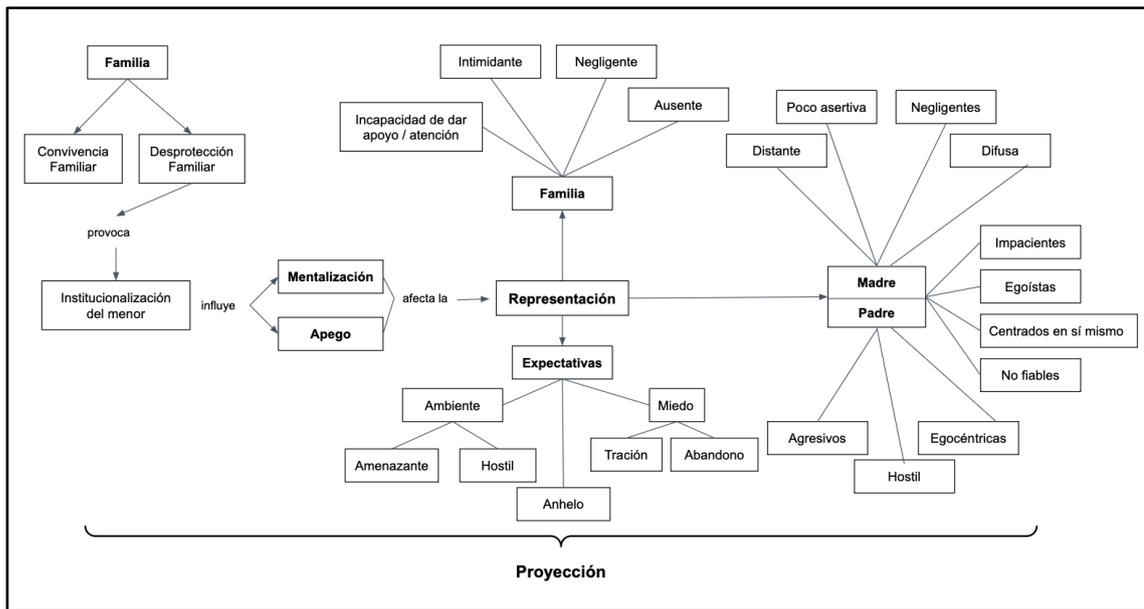
puede impactar en los diferentes aspectos de sus vidas. Por último, las condiciones de salud provocadas por la coyuntura del COVID- 19 generó limitaciones para el acceso a la institución. En primer lugar, se autorizó una sesión por niño, por lo que no se tuvo la oportunidad de contar con un número mayor de entrevistas con los participantes para asegurar el rapport, el recojo de información, etc. En segundo lugar, no fue posible la realización del piloto con un menor que tenga las mismas condiciones de los participantes. En ese caso, el ensayo hubiera permitido: a) Conocer mejor las características de los menores y saber la forma de reaccionar ante una persona nueva, en este caso con la evaluadora 2; b) Comprender la capacidad de los niños para afrontar la situación que se genera al enfrentar los estímulos y la posibilidad de comunicar sus emociones, y del lado de las evaluadoras, anticipar las reacciones frente a la posible movilización de las emociones. c) Reconocer las debilidades en el lenguaje de los niños institucionalizados con el fin de considerar diferentes fuentes para recoger información.

Finalmente, un punto importante a tener en cuenta para futuras investigaciones en este tipo de instituciones y de participantes vulnerables es la relación con la persona encargada del proceso de recojo de información, la cual podría convertirse en un sesgo que influya en el análisis de los datos. Esto debido a que, de un lado, la familiaridad y el cariño con los niños podría alterar el resultado dejando de ser objetivo o neutral, a pesar de que, la misma situación favorece el rapport y de una creación del ambiente seguro y de confianza. Por ello, los investigadores deben mantener un equilibrio entre ambos extremos, en beneficio del menor.

Tal y como se presenta en la siguiente figura, se logra dar respuesta a la pregunta de la investigación y llegar a comprender el proceso por el cual se configura la representación mental del concepto de familia en niños de 5 años que residen en un centro de acogida residencial. Este concepto, debido a la falta de experiencias significativas con sus padres, es distorsionado y cargado de símbolos y significados negativos, como el miedo, la soledad o el desamparo.

Figura 5.9

Proceso de representación del concepto de familia



CONCLUSIONES

- En el caso de niños institucionalizados, que se han visto obligados a enfrentarse a sentimientos de soledad, desprotección y abandono, la representación de su familia se ha visto afectada. En lugar de encontrar un refugio emocional, representan a su familia como ausente o negligente, incapaz de brindarles el apoyo y la atención necesaria. Además, sienten que sus necesidades y sentimientos no son comprendidos ni valorados. La ansiedad y el temor a menudo se suman a esta representación, percibiendo a su familia como intimidante, lo que los lleva a sentirse excluidos y rechazados dentro del núcleo familiar.
- Se evidencia una ambivalencia entre sentimientos de amor y rechazo, que los llevaría de un lado a idealizar a sus padres, y de otro, les estarían otorgando cualidades negativas. En el caso de la madre, las características más sobresalientes, son la actitud distante, poco asertiva para brindar el cuidado, cariño y atención requerida por el menor, además es vista como una figura difusa y negligente. Mientras que la imagen del padre se muestra como ausente o pasivo, es decir despreocupado acerca de las necesidades de sus hijos. Es un ser agresivo y hostil que despierta rencor o resentimientos en los menores. En ambos casos, las figuras parentales son representadas como impacientes, egoístas, y centradas en sus intereses, por lo que no brindan seguridad y protección; generando sentimientos de desconfianza e inseguridad, dejándolos en un estado de desprotección.
- Se observa la representación de un mundo amenazante y un temor a establecer vínculos emocionales que puedan resultar en traición y abandono dificultando la capacidad de los niños para imaginar una nueva oportunidad de vivir en una familia. Sin embargo, también se observa que algunos niños anhelan una realidad mejor para sí mismos, pero no necesariamente se centran en su familia biológica. Si bien esta investigación no evidencia causalidad, muestra la posible influencia

de las experiencias pasadas en la forma en que los niños comprenden las relaciones familiares y su capacidad para concebir alternativas más positivas.



RECOMENDACIONES

A continuación, se detallan las recomendaciones.

- Considerar la elaboración de un protocolo para que, en las futuras investigaciones, previo al inicio de esta, se cuente con una fase que permita el conocimiento, seguridad y confianza de los participantes con el equipo de investigadores, asegurar el bienestar y evitar cualquier tipo de situación que ponga en riesgo la estabilidad emocional de los menores.
- Capacitar a los cuidadores del centro y potenciar el programa existente de voluntarios, “madrinas y padrinos” mediante talleres que permitan desarrollar un vínculo saludable y estable con los niños y niñas, aumentar su compromiso y su permanencia en la vida de los menores. Así como el desarrollo de habilidades para mantener un vínculo seguro con el niño y su crianza positiva.
- Celebrar un convenio de cooperación con un centro de atención psicológica infantil para proveerles programas de intervención, específicamente para establecer el vínculo de apego seguro, reducir los efectos del abandono y el maltrato, disminuir los niveles de desconfianza, la intensidad del miedo o temores y la angustia, así como dotar de recursos para gestionar la regulación emocional.
- Realizar estudios longitudinales, como estudios de caso, para comprender y conocer los efectos a largo plazo del trauma causado por la privación familiar en niños y adolescentes, tanto durante el proceso de institucionalización, como luego su adopción, en sus diferentes aspectos: social, escolar, laboral y familiar.

REFERENCIAS

- Acuña, E., Barrios, E., González, Y., & Salas, Y. (2020). Estructuración de la personalidad en niños y niñas abandonados por sus progenitores. *Psicología Desde El Caribe*, 37(3), 132-150.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2020000300132
- Adkins, T., Luyten, P., & Fonagy, P. (2018). Development and preliminary evaluation of family minds: a mentalization-based psychoeducation program for foster parents. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2519-2532.
<https://doi.org/10.1007/s10826-018-1080-x>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Watters, E., & Wall, S. (2015). *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Psychology Press and Routledge Classic Editions.
- Alava, M., & Alava, J. (2019). Los mecanismos de defensa: una comparación teleológica entre Sigmund y Anna Freud. *Perspectivas*, 14, 1-12.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2068>
- Aldeas Infantiles SOS Perú. (2019). *La familia: espacio de protección, bienestar y amor para las niñas, niños y adolescentes*.
<https://www.aldeasinfantiles.org.pe/noticias/dia-de-la-familia>
- Almas, A. N., Papp, L. J., Woodbury, M. R., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2020). The impact of caregiving disruptions of previously institutionalized children on multiple outcomes in late childhood. *Child Development*, 91(1), 96-109. <https://doi.org/10.1111/cdev.13169>
- Almeida, C. (2020). *El vínculo temprano en relación al apego y la empatía*. [Tesis de licenciatura no titulada]. Universidad de la República de Uruguay.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/26181>
- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23(2), 81-88.
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2017.05.006>
- Andina (22 de diciembre de 2020). *Unicef y MIMP lanzan video sobre derecho de niños desprotegidos a vivir en familia*. <https://andina.pe/agencia/noticia-Unicef-y-mimp-lanzan-video-sobre-derecho-nnos-desprotegidos-a-vivir-familia-827183.aspx>

- Andrade, D. (2021). Masificación del individuo e inautenticidad en el diálogo. *Avances en Psicología*, 29(2), 185-194.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2405>
- Armijos, M. (2018). *En el acogimiento institucional prolongado o indefinido; que derechos de los niños, niñas y adolescentes se vulneran en los centros de acogida del Distrito Metropolitano de Quito, primer semestre 2016*. [Tesis de bachiller no titulada]. Universidad Central de Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/17013>
- Ariza, J., Novoa, P., & González, D. (2016). *Condiciones de vulnerabilidad social y problemas internalizantes en niños institucionalizados*. [Tesis de licenciatura no titulada]. Universidad de la Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/23186>
- Arranz, M., & Torralba, J. (2017). El maltrato infantil por negligencia o desatención familiar: conceptualización e intervención. *Prospectiva*, (23), 73-95.
<https://doi.org/10.25100/PRTS.V0I23.4587>
- Asociación Americana de Psicología (APA). (2022). *APA Diccionario conciso de Psicología* 1a.ed. Manual Moderno.
- Auerbach, J. (2019). Relatedness, self-definition, mental representation, and internalization in the work of Sidney J. Blatt: Scientific and clinical contributions. *Psychoanalytic Psychology*, 36(4), 291-302.
- Ávila de Enco, C. (2018). *La relación de apego. Posibilidades educativas*. Narcea ediciones.
- Balabarca, I. (2018). Contexto y propuesta del radio de acción de la familia. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 8(2), 1-8.
- Bateman, A., & Holmes, J. (1995) *Introduction to psychoanalysis. Contemporary theory and practice*. Routledge
- Bellak, L., & Bellak, S. (1979). *Test de Apercepción infantil con figuras de animales* (5^a ed.). Paidós. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx/test/TestCAT-A.pdf>
- Bennett, A., Hernández, E., & López, A. (2022). Relación de apego del niño con sus padres en el primer año de vida. *Revista Universidad de La Habana*, 291.
<http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/268>
- Bertolez, A., Sánchez, G., Figueroa, C., Cordera, M., Monesterolo, M., Ramallo, M., & Bonetto, J. (2018). El desarrollo de la función simbólica (juego y dibujo) transformaciones desde la familia a la escuela. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 16-23.
- Beverly, B., McGuinness, T., & Blanton, D. (2008). Communication and academic challenges in early adolescence for children who have been adopted from the former Soviet Union. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39, 303-313.

- Bick, J., & Nelson, C. (2016). Early adverse experiences and the developing brain *Neuropsychopharmacology*, 41, 177-196.
<https://www.nature.com/articles/npp2015252>. doi: 10.1038/npp.2015.252
- Bick, J., Luyster, R., Fox, N. A., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A. (2017). Effects of early institutionalization on emotion processing in 12-year-old youth. *Development and psychopathology*, 29(5), 1749-1761.
<https://doi.org/10.1017/S0954579417001377>
- Blatt, S. (2008). *Polarities of experience: relatedness and self-definition in personality development, psychopathology, and the therapeutic process*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11749-000>
- Bonilla, A., Pereira, A., Olmedo, S., Ribeiro, B., & Cano, R. (2017). *Trayectoria de jóvenes institucionalizados: autonomía y egreso*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/10729>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
<http://hdl.handle.net/11336/112116>
- Borelly, N., Caballero, M., Cabrales, M., Currea, L., & Roncancio, M. (2018). 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>
- Bosdanjian, M. (2018). *Abuso sexual infantil y Hora de Juego Diagnóstica. El juego en el niño abusado sexualmente*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Psicología. Universidad República de Uruguay.
<https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/melissabosdanjiantfg.pdf>
- Botella, L., & Feixas, G. (2016). *Teoría de los constructos personales Aplicaciones a la psicología práctica*. Grafística Forense.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss* (Vol. Attachment). Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss* (Vol. Separation, Anxiety and Anger). Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Bueno, B. (2010). Diagnóstico y evaluación psicológica en psicoanálisis y terapia psicoanalítica. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10(1), 165-197.
- Burutxaga, I., Pérez-Testor, C., Ibáñez, M., de Diego, S., Golanó, M., Ballús, E., & Castillo, J. (2018). Apego y vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de psicoanálisis*, 15, 1-17.

<https://www.temasdepsicoanalisis.org/2018/01/31/apego-y-vinculo-una-propuesta-de-delimitacion-y-diferenciacion-conceptual/>

- Bustamante, M. (2018). *El cuidado de los niños institucionalizados: percepciones de sus cuidadores*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Repositorio de Universidad de los Andes.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/40473/u808456.pdf?sequence=>
- Cabrera, C., Cruz, G., & Reyes, L. (2017). Maltrato infantil y la atención en el nivel primario de salud. *Humanidades Médicas*, 17(2), 415-435.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2017/hm1721.pdf>
- Calvache, G. (2020). *La desintegración familiar en el desarrollo socio afectivo de los niños de 4 a 5 años de Educación Inicial*. [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/6039>
- Cano, S., Rendón, M., & Zapata, N. (2019). Representaciones de apego en niños institucionalizados y no institucionalizados de la ciudad de Medellín. Estudio comparativo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 11(1), 35-60.
<https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n1a02>.
- Castro, G., García A., García, S., Pérez, O., & Zuluaga, A. (2019). *Análisis de las capacidades psicoafectivas en las familias que desarrolla el equipo psicossocial en la etapa de preparación para el egreso de los niños en el centro proteger Jairo Aníbal Niño de Bogotá DC*. [Tesis doctoral no publicada]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/10595>
- Caza, J., O'Brien, B., Cassidy, K., Ziani-Bey, H., & Atance, C. (2021). Tomorrow will be different: Children's ability to incorporate an intervening event when thinking about the future. *Developmental Psychology*, 57(3), 376-385.
<https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/dev0001152>
- Child Welfare Information Gateway (2019). *Consecuencias a largo plazo del maltrato de menores*.
https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/sp_long_term_consequences.pdf
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). *Código de Ética y Deontología*. Colegio de Psicólogos del Perú.
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). Constitución Política Del Perú de 1993. Diario Oficial El Peruano del 29 de diciembre de 1993.
http://spij.minjus.gob.pe/content/publicaciones_oficiales/img/Const-peru-oficial.pdf
- Congreso de la República del Perú (2000). Ley 27337, *Código del niño y del adolescente*. Diario Oficial El Peruano del 2 de agosto de 2000.

- Corman, L. (2008). *El test del dibujo de la familia: Ampliado con 103 ilustraciones* (2^a ed.). Centro Editor Argentino.
- Cramer, P. (2000a). Thematic apperception test. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*, (8), 56-57. American Psychological Association.
- Cramer, P. (2020b). Externalizing/projection; internalizing/identification: An examination. *Psychoanalytic Psychology*, 37(3), 207-211. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/pap0000255>
- Creswell, J., & Poth, C. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications Inc., (9), 143-171.
- D'Alessio, M. (1990). Social representations of childhood: An implicit theory of development. *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge, 70-90.
- Deambrosio, M., Gutiérrez de Vázquez, M., Arán-Filippetti, V., & Román, F. (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>
- De Barros, C. (2016). Función simbólica y representaciones mentales. Un enfoque desde el lenguaje. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* 2(4), 189-200.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Condiciones de los niños, niñas y adolescentes privados de libertad* (No. 03–2019-DP-DMNPT). <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/01/Informe-Especial-N3-NNA.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2010). *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>
- Diamond, D. (2004). Attachment disorganization. The reunion of attachment theory and psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 21(2), 276-299.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de la revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Di Leo, J. (1985). *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Paidós.
- Dio Bleichmar, E. (2009). Una Teoría sobre el conocimiento intersubjetivo implícito. *Clínica y Salud*, 20(3), 211-224.

- Diputación Foral de Bizkaia. (2005). *Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicio Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia*. Diputación Foral de Bizkaia. <https://n9.cl/3im6l>
- Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Faros-Hospital Sant Joan de Déu Barcelona. (19 de octubre de 2020). *La soledad en niños y adolescentes: causas y consecuencias*. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/soledad-ninos-adolescentes-causas-consecuencias>
- Fernández-Daza, M., & Fernández-Parra, 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. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297251403005.pdf>
- Fernández, G., Farina, P., de Fernández, C., & Ortiz, E. (2020). Consecuencias del maltrato infantil en un hospital de Maracaibo-Venezuela. *Revista de ciencias sociales*, 26(1), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7384414.pdf>
- Fernández, D. (2019). Aprendizaje e Historización: Aportes de la teoría psicoanalítica a la comprensión de dificultades de aprendizaje en niños que han vivenciado procesos de institucionalización y adopción. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 75-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300075>
- Ferrer, P. (2020). Aportes del concepto psicoanalítico de lo infantil a la comprensión de los procesos de adopción en niños. *Psique. Boletín Científico Sapiens Research*, 10(1), 24-31.
- Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*, 003. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000086>
- Fonagy, P., & Bateman, A. (2016). Adversity, attachment, and mentalizing. *Comprehensive psychiatry*, 64, 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2015.11.006>
- Fonagy, P., Campbell, C., & Luyten, P. (2023). Attachment, mentalizing and trauma: then (1992) and now (2022). *Brain sciences*, 13(3), 459. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030459>
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of child psychology and psychiatry*,

and allied disciplines, 48(3-4), 288–328. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (n.d.). *Huérfanos*. <https://www.Unicef.org/es/hu%C3%A9rfanos>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (19 de diciembre de 2020). *Vivir En Familia* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/cxqT7oL-rrM>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2020*. <https://www.Unicef.org/lac/media/21901/file/NNAenALC2020-a-una-pagina.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización Panamericana de la Salud, y Organización Mundial de la Salud. (2019). *Cuidado para el desarrollo infantil. Mejorar el cuidado y atención de los niñas y niños pequeños*. Unicef. <https://www.Unicef.org/lac/media/8501/file/Prefacio.pdf>
- Franco, A. (2019). Experiencias de cuidado institucional: construyendo significados desde la mirada de los niños y las niñas. *Infancias. Imágenes*, 18(2), 306-315. <https://doi.org/10.14483/16579089.13343>
- Freud, S. (2018). *Tótem y tabú: Algunas concordancias entre la vida anímica de los salvajes y la de los neuróticos*. (Trabajo original publicado 1913). Akal.
- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, E., & Correa, L. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 1-20. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5093>
- García, M., & Ochoa, G. (2019). *Nivel de lenguaje oral y desarrollo de habilidades de interacción social en niños institucionalizados de 3 a 6 años*. [Tesis de bachiller no publicada]. Repositorio de la Universidad Católica de Santa María. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/8553>
- Giberti, E. (2005). *La familia, a pesar de todo*. Editorial Noveduc.
- Gómez, A. (2020). El desarrollo psicosocial de niñas y niños institucionalizados en edad de 0 a 3 años: un análisis del efecto psicosocial de la privación del medio familiar en el Ecuador. *Revista de Criminología, Psicología y Ley*, 3, 93-115. <https://crispiley.usal.es/>
- Gómez, R. (2017). La evaluación psicológica infantil: metodología y aplicación de las técnicas proyectivas y psicométricas. *Poiésis*, 1(33), 104-118. <https://doi.org/10.21501/16920945.2500>
- González, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 9-31. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-9.pdf>

- González, F. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica utilizando técnicas proyectivas. En F. González, *Instrumentos de evaluación psicológica*, 279-280. Editorial Ciencias Médicas.
- González, M. (1989). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Eusal Revistas*, 2, 99-113. <http://dx.doi.org/10.14201/3212>
- Gray, P., & Anderson, K. (2015). El impacto del padre en las niñas y niños. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. CEDJE <https://www.encyclopedia-infantes.com/papa-paternidad/segun-los-expertos/el-impacto-del-padre-en-las-ninas-y-ninos>
- Gunnar, M., & Reid, B. (2019). Early Deprivation Revisited: contemporary studies of the impact on young children of institutional care. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 93-118. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085013>
- Gunnar, M., & Bowen, M. (2021). What was learned from studying the effects of early institutional deprivation. *Pharmacology, biochemistry, and behavior*, 210, 173272. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2021.173272>
- Guzmán, K., Bastidas, B., & 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>
- Hawk, B., & McCall, R. (2011). Specific extreme behaviors of postinstitutionalized Russian adoptees. *Developmental Psychology*, 47(3), 732-738. <https://doi.org/10.1037/a0021108>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Herrera, M. (2023). Representación mental e ilusión en la teoría psicoanalítica del pensamiento. *Revista Psicoanálisis* 28, 5-93. <https://spp.com.pe/revista-28-2022/>
- Herrenkohl, T., Jung, H., Lee, J., & Kim, M. (2017). *Effects of child maltreatment, cumulative victimization experiences, and proximal life stress on adult crime and antisocial behavior*. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/250506.pdf>
- Holmes, J., & Slade, A. (2017). *Attachment in therapeutic practice*. Sage.
- Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. <http://ns5206666.ip-158-69-118.net/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3905>
- Humanitarian and Social Research Center (Insamer). (26.04.2021). 2021 Orphan Report. Insamer. https://insamer.com/en/2021-orphan-report_3929.html

- Humphreys, K., Gleason, M., Drury, S., Miron, D., Nelson, C., Fox, N., & Zeanah, Ch. (2015). Effects of institutional rearing and foster care on psychopathology at age 12 years in Romania: Follow-up of an open, randomized controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 2, 625-634.
- Ibarra, A., & Romero, M. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20, 1532-1555. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=78430>
- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., & Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: Longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental Psychology*, 42(6), 1143-1153. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/0012-1649.42.6.1143>
- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mooijaart, A. (2006). Social development from infancy to adolescence: longitudinal and concurrent factors in an adoption sample. *Developmental psychology*, 42(6), 1143–1153. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1143>
- Kelly, F. (1999). *The psychological association of abused and traumatized children*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Kelly, G. (2001) *Psicología de los constructos personales. Textos escogidos*. Ediciones Paidós.
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. Obras completas. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis - En Línea I* (3), 129-146. <https://www.apuruguay.org/apurevista/1950/168872471956010404.pdf>
- Kohut, H. (1989). *Análisis del Self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Amorrortu editores.
- Koppitz, E. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica*. Editorial Guadalupe.
- Kumsta, R., Kreppner, J., Kennedy, M., Knights, N., Rutter, M., & Sonuga-Barke, E. (2015). Psychological consequences of early global deprivation. *European Psychologist*, 20(2), 138-151. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000227>
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- López, S. (2017). *El sentimiento de abandono en niños adoptados*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/27268/TFM-G734.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lycan, W. (2000, 22 de mayo) Representational theories of consciousness. En *The Stanford Encyclopedia of*

Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/consciousness-representational/>

- Lyons, J. (2015, 5 de diciembre). Epistemological problems of perception. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/perception-episprob>
- Macias, A. (2020). El desarrollo psicosocial de niñas y niños institucionalizados en edad de 0 a 3 años: Un análisis del efecto psicosocial de la privación del medio familiar en el Ecuador. *Revista de Criminología, Psicología y Ley*, 3(2), 93-115.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23080>
- Mansilla, M., Olaya, C., & Picazo, Á. (2018). ¿Qué papel tiene el apego en la aparición de dificultades y fortalezas en menores en acogimiento residencial? *Psychology, Society & Education*, 10(2). <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.712>
- Manzano, J., Espasa, F., & Abella, A. (2018). Compendio de técnica psicoanalítica: *Con su aplicación a la psicoterapia*. Herder Editorial.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
<<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>>.
- Martínez, J., Rodríguez, G., Díaz, A., & Reyes, M. (2018). Nociones y concepciones de la parentalidad y familia. *Escuela Anna Nery*, 22(1).
<https://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0148>
- Márquez, M., & Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- McCall, R. (2013). The consequences of early institutionalization: can institutions be improved? - should they? *Child and adolescent mental health*, 18(4), 193-201.
<https://doi.org/10.1111/camh.12025>
- McLaughlin, K., Weissman, D., & Bitrán, D. (2019). Childhood adversity and neural development: a systematic review. *Annual Review of Developmental psychology*, 1, 277-312. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084950>
- McWilliams, N. (2011). *Psychoanalytic Diagnosis, Second Edition: Understanding Personality Structure in the Clinical Process* (2nd Ed). Guilford Press.
- MedlinePlus. (17.02.2021). Salud del cuidador. *Biblioteca Nacional de Medicina de los EE*. <https://medlineplus.gov/spanish/caregiverhealth.html>

- Méndez de la Calle, M. (2018). La influencia familiar en la construcción de la identidad personal. Fundamentos y métodos para la formación permanente de los maestros de Educación Infantil. *Análisis y prospectiva en la CAM*.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/49421/>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En G. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. (2.^a ed., pp. 90-97). Gedisa.
- Mikic, N., & Terradas, M. M. (2018). Understanding maternal mentalizing capacity and attachment representations of children with reactive attachment disorder: Two case illustrations. *Psychoanalytic Psychology*, 35(2), 260–269.
<https://doi.org/10.1037/pap0000153>
- Miller, H. (2021). *The Impact of early deprivation on a child's cognitive and social/emotional development* [Master's thesis in education]. Repositorio Spark de la Universidad Bethel. <https://spark.bethel.edu/etd/443>
- Milozzi, S., & Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *Revista de Psicología UNEMI*, 6(11), 70-86.
<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Millum J., & Emanuel E. (2007). The ethics of international research with abandoned children. *Science* 318(5858), 1874-1875.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4699563/>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2018). Decreto Supremo N.º 001-2018-MIMP. *Aprueban Reglamento del Decreto. Legislativo N.º 1297, Decreto Legislativo para la Protección de las niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales o en riesgo de perderlos*. Diario Oficial el peruano del 10 de febrero de 2018.
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables. (2022a). *Estadísticas del MIMP. Gobierno peruano. Centros de acogida de niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables.
<https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-btn-nna.php>
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables. (2022b). *Estadísticas del MIMP. Gobierno peruano*. Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables.
<https://www.mimp.gob.pe/homemimp/direcciones/adopciones/estadisticas.php>
- Mirabent, V. (2012). *Adopción y vínculo familiar: Crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*. Herder Editorial.
- Mircovich, R. (2017). *La importancia de la técnica de juego para el trabajo con niños maltratados y/o abusados sexualmente*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de la República de Uruguay.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10938>

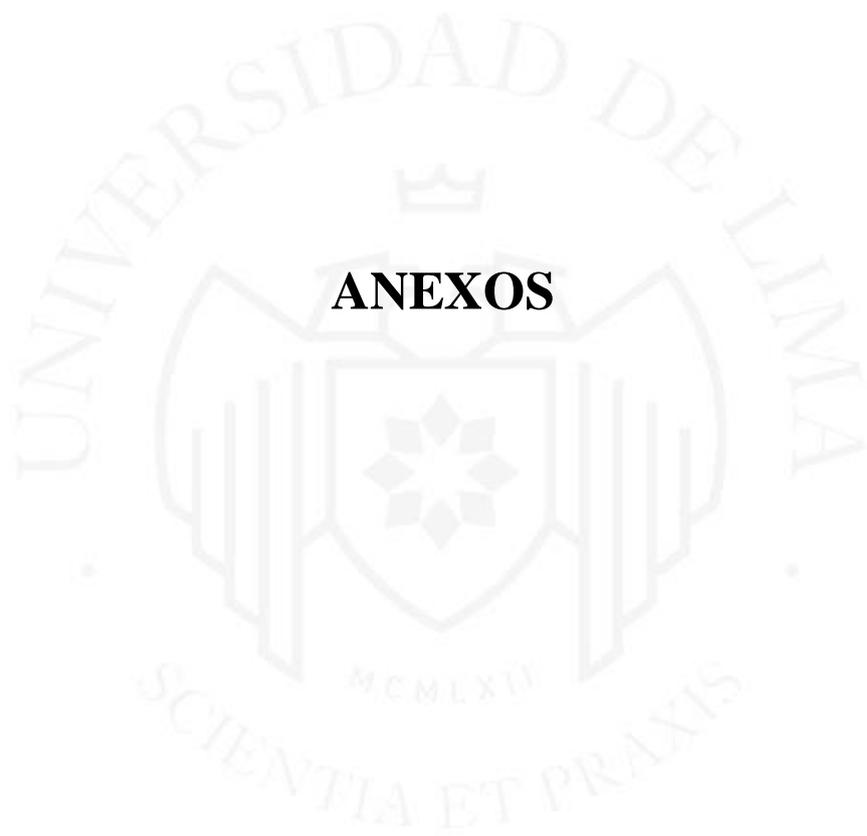
- Mirotti, M. (2008) *Introducción al estudio y práctica de las técnicas proyectivas*. Editorial Brujas.
- Mirotti, M., & Liendo, P. (2008) *Introducción a las técnicas proyectivas* (2¹ ed.). Editorial Brujas
- Moretti, M., & Torrecilla, N. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: Una revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 36(2), 263-281. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.17>
- Naciones Unidas. (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas del cuidado de los niños* (Resolución de Asamblea General 64/142). Naciones Unidas. <https://www.refworld.org/es/docid/4c3acd782.html>
- Nelson, C., 3rd, Zeanah, C., & Fox, N. (2019). How early experience shapes human development: the case of psychosocial deprivation. *Neural plasticity*, 2019, 1676285. <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>
- Nobleaga, M., Barrig, P., & Fourment, K. (2019). Cuidado materno y seguridad del apego del niño preescolar. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 35. Article 3534. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3534>
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2020). Criterios homologados de investigación en psicología (CHIP). *Investigaciones Cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2020/08/chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf>
- Nóblega, M., Szteren, L., Marinelli, F., Bárrig-Jó, P., Núñez del Prado, J., & Conde, G. (2020). Estado mental de apego no resuelto, cuidado materno y seguridad del apego en dos díadas madre-hijo/a. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2315. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2315>
- Observatorio Derecho a Vivir en Familia. (s.f). *Derecho a vivir en familia, marco institucional y medidas de protección*. <http://observatorioderechoavivirenfamilia.org/marco-normativo-e-informacion-por-pais/peru/>
- Organización Mundial de la Salud- OMS. (2020, junio). *Maltrato infantil*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6) 293-299. Asociación Interciencia.
- Palacio, P., & Múnera, 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: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 173-198. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452018000100211&script=sci_arttext&tlng=es

- Papalia, D. (2021). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Interamericana.
<http://www.ebooks7-24.com.ezproxy.ulima.edu.pe/?il=16371>
- Passalacqua, A., & Febbraio, A. (27-30 noviembre, 2013). *Acerca de la validez y confiabilidad de las técnicas proyectivas* [Sesión de conferencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/908.pdf>
- Persano, H. (2018). *El mundo de la salud mental en la práctica clínica*. Akadia.
- Peñaranda, J. (2021). *La etapa pre-esquemática del dibujo infantil como indicador de evaluación del esquema corporal de los niños y niñas de 4-5 años de inicial II* [Tesis de bachiller no publicada]. Universidad Técnica de Ambato.
- Presidencia de la República. (2016). Decreto Legislativo N° 1297. *Decreto legislativo para la protección de las niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales o en riesgo de perderlos*. Diario Oficial El Peruano del 30 de diciembre de 2016). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-para-la-proteccion-de-ninas-ninos-y-ado-decreto-legislativo-n-1297-1468962-4/>
- Programa integral nacional para el bienestar familiar. (marzo 2021). *Estadísticas del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP*. Oficina de monitoreo y evaluación pública. <https://www.mimp.gob.pe/omep/estadisticas-anna.php>
- Programa integral nacional para el bienestar familiar. (2022). INABIF en cifras. www.gob.pe. Recuperado el 9 de mayo de 2022 de <https://www.gob.pe/10026-consultar-estadisticas-de-personas-atendidas-por-el-inabif>
- Proyecto Relaf - Red de acogimiento familiar. (2018). *Documento de divulgación latinoamericano. Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria*. Proyecto Relaf. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/705/documento-divulgacion-latinoamericano-ninos-ninas-adolescentes-sin-cuidados-parentales>
- Quiroz, A. (s.f.) *Test del dibujo de la familia ¿Cómo usarlo en atención primaria?* <http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/114.html>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española* (definición 1.f.) <https://dle.rae.es/familia>
- Reinel, W. (2018) *Sentimientos generados por el abandono en la edad temprana*. [Tesis de bachiller no publicada]. Universidad Cooperativa De Colombia. <http://repository.ucc.edu.co/handle/ucc/11353>

- Rojas, E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>
- Rojas, M. (2018). *El desarrollo de los vínculos en niños institucionalizados*. [Tesis de bachiller no publicada]. Universidad de República de Uruguay.
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfgmaeugeniarojas.odt_.pdf
- Roldan, M. (2019). *Carencia afectiva por padres ausentes y sus efectos en el comportamiento de un niño*. [Tesis de bachiller no publicada]. Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/6273>
- Román, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados. Modelos internos, conductas y trastornos de apego*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
- Rosas, S. (2018). *Desarrollo Psicosocial en la primera infancia*. [Tesis para título profesional en segunda especialidad no publicada]. Repositorio de la Universidad Nacional de Tumbes.
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/613>
- Russo, S. (2018). Calidad de la mentalización en los relatos del Test de Apercepción Temática aplicados a niños y adultos. *Revista Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*, 10, 1-21.
https://revistamentalizacion.com/ultimonumero/abril_russo.pdf
- Sánchez, M., & Lombardo, E. (2017). La representación de familia en niños/as de 4 a 11 años. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 5-13.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/43/43_Sanchez.pdf
- Santos, J. (2016). *La importancia del juego y el vínculo materno en la constitución psíquica del infante*. Montevideo. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de la República de Uruguay.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10087>
- Schultz, D. (2009). *Teorías de la personalidad*. Cengage Learning Latin America.
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 122-146. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/9421>
- Slade, A. (1999). Representación, simbolización y regulación afectiva en el tratamiento concomitante de una madre y su niño: teoría del apego y psicoterapia infantil. *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis* 5(2000).
<https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000120>
- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 15, 93-110.
- Soave, M., Huespe, T., Villagra, L., Ferrer, C., Muszio, S., Saavedra M., & Chávez, L. (2016). *Manual de técnicas proyectivas*. Editorial Brujas

- Sotomayor, M. (2018). *Desarrollo de apego seguro como promotor del bienestar psicológico en la primera infancia. Revisión teórico-conceptual del tema*. En Montiel, M. (Coord.) *Exploraciones de la Dinámica Familiar, Aportaciones orientadas al bienestar psicosocial de la niñez a la juventud*. 11-27. <http://www.qartuppi.com/2018/DINAMICA.pdf#page=11>
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós.
- 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. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Tallaferro, A. (1965) *Curso básico de psicoanálisis*. (16ta ed.). Paidós.
- Taylor, A. (1968). Deprived infants: potential for affective adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 38(5), 835-845. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1968.tb00602.x>
- Thompson, R. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 79-95. American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/12059-005>
- Torres, S., & Russo, S. (2011) *Actualización del Test de Apercepción Temática. Una lectura psicoanalítica. Aportes clínicos y de investigación en las patologías actuales*. Editorial Biblos.
- Yslado, R., Villafuerte, M., Sánchez, J., & Rosales, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología*, 38, 179-204. [10.22544/rcps.v38i02.04](https://doi.org/10.22544/rcps.v38i02.04).
- van IJzendoorn, M., Palacios, J., Sonuga-Barke, E., Gunnar, M., Vorria, P., McCall, R., LeMare, 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>
- van IJzendoorn, M., & Bakermans-Kranenburg, M. (2022). Tearing down or fixing up institutional care for abandoned children? Comment on Rygaard (2020). *American Psychologist*, 77(1), 135-137. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/amp0000912>
- Valarezo, Ch., Rodríguez, D., Celi, S., & Sánchez, V. (octubre diciembre 2020). Caracterización general y evolución de la personalidad en la primera infancia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 469-482. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.130>

- Vels, A. (1990). Los mecanismos de defensa bajo el punto de vista psicoanalítico. *Boletín 6 Asociación de Grafoanalistas Consultivos de España*.
<https://www.grafoanálisis.com>
- Villachan-Lyra, P., Almeida, E., Hazin, I., & Maranhão, S. (2015). Styles of attachment and acquisition of the Theory of Mind. *Estudos De Psicologia (natal)*, 20(3), 139–150. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150016>
- Weiner, I. (1995). Consideraciones metodológicas en la investigación con Rorschard. *Psychological Assessment*, 7(3), 330-337.
- Weiner, I. (2013). Assessment of personality and psychopathology with performance-based measures. En K. Geisinger, B. Bracken, J. Carlson, J. Hansen, N. Kuncel, S. Reise, & M. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, testing and assessment in clinical and counseling psychology* (2.^a ed., pp. 153-170). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14048-010>
- Williams, L., Debattista, C., Duchemin, A., Schatzberg, A., & Nemeroff, C. (2016). Childhood trauma predicts antidepressant response in adults with major depression: Data from the randomized international study to predict optimized treatment for depression. *Translational Psychiatry*, 6 (5),
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5070060/>
- Willig, C. (2019). What can qualitative psychology contribute to psychological knowledge? *Psychological Methods*, 24(6), 796-804. <https://doi-org.ezproxy.ulima.edu.pe/10.1037/met0000218>
- Woods, M., & Pretorius, I. (2011). *Parents and toddlers in groups: A psychoanalytic developmental approach*. Routledge/Taylor & Francis Group
- Wright, B., Fearon, P., Garside, M., Tsappis, E., Amoah, E., Glaser, D., Allgar, V., Minnis, H., Woolgar, M., Churchill, R., McMillan, D., Fonagy, P., O'Sullivan, A., & McHale, M. (2023). Routinely used interventions to improve attachment in infants and young children: a national survey and two systematic reviews. *Health Technology Assessment* 27(2), 1–226. <https://doi.org/10.3310/IVCN8847>
- Xandró, M., & Belda, T. (2007). *Test de Machover. Pareja y familia*. 6ta ed. Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Zeletdinova, E., & Diakova, V. (2019). Frames of social representations: structure and formation features. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 858-864.



ANEXO 1: Invitación al panel de expertos

Lima, 10 junio del 2021

Estimada _____

Licenciada en Psicología

Asunto: Invitación a formar parte del panel de valoración de expertos

Es grato dirigirnos a usted para saludarle y comentarle que nosotras, Sara Estremadoyro (20160526) y Claudia Magnani (19861525), somos alumnas del curso de Seminario de Investigación I del décimo primer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, nos encontramos realizando un trabajo de investigación cualitativa sobre la representación mental del concepto de familia de niños institucionalizados en un centro de acogida residencial - CAR, a cargo del estado.

Para efectos del presente trabajo, entendemos que ante la ausencia de vínculo familiar en los primeros años de vida, más aún encontrándose en una institución de acogida residencial debido a una desprotección familiar o por estar en estado de abandono, el significado de familia puede haberse alterado. Por ello, y con la finalidad de comprender la representación del concepto de familia en estos niños hemos propuesto la interpretación de la narración de las historias a partir de láminas del CAT - A y el dibujo de familia de Cormack, así como la observación de la conducta durante el proceso de evaluación.

En este sentido, se requiere contar con una revisión de las guías que se adjuntan y las recomendaciones pertinentes para asegurar la calidad de la investigación. Por este motivo, teniendo en consideración sus conocimientos y experiencia académica y profesional, le solicitamos su participación como experto en este trabajo de investigación.

Sin otro particular, agradecemos anticipadamente su participación y colaboración, quedamos de usted.

Atentamente.

Claudia Magnani

Sara Estremadoyro

ANEXO 2: Lista de cotejo de observación de conducta

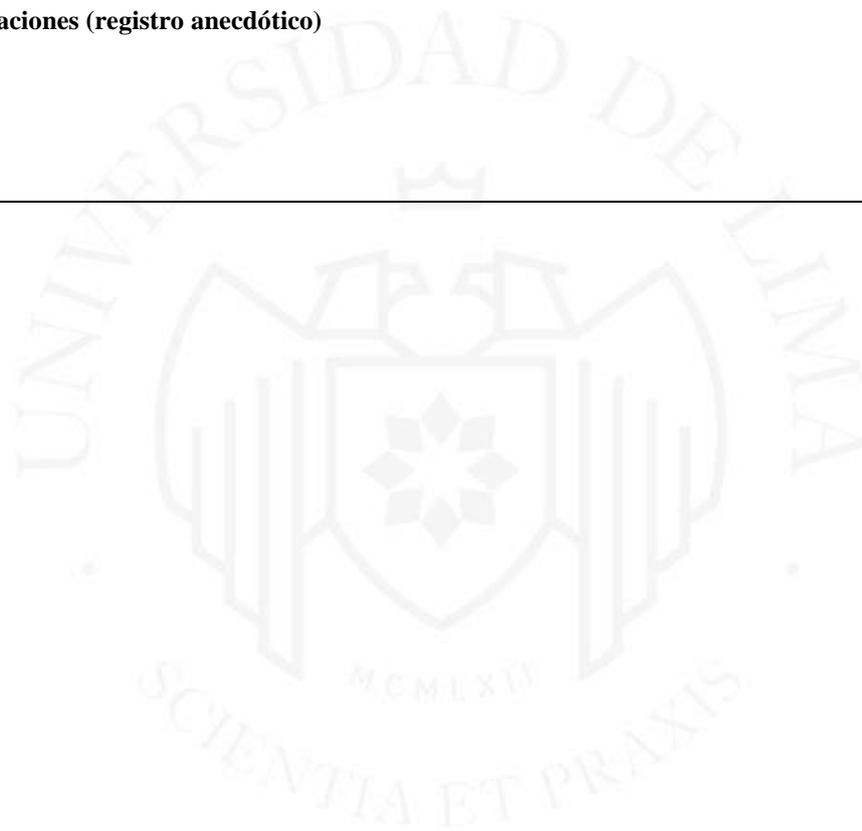
DATOS GENERALES		
Seudónimo:	Edad:	__/__/2021
Lugar:		
Hora de inicio:	Hora de término:	Niño () Niña ()

Variable por observar	Indicadores empíricos	Registro
Escenario	Características (tamaño, temperatura, equipamiento, infraestructura, iluminación, arquitectura, colores)	
El evaluado	Aspecto físico, vestimenta, higiene, desplazamiento y lenguaje	

Nº	Variables específicas por observar	S I	N O	Cantidad	Observaciones
1	Interacción inicial				
1.1	El niño/a mantiene contacto visual				
1.2	El niño/a saluda a la evaluadora				
1.3	El niño/a responde cuando se le pregunta su nombre				
2	Actitud				
2.1	El niño/a se muestra cordial				
2.2	El niño/a se muestra colaborativo				

2.3	El niño/a se muestra a la defensiva				
2.4	El niño/a refiere “no sé dibujar, no sé cómo se hace”				
3	Conducta				
3.1	El niño/a se pone a llorar durante la actividad				
3.2	El niño/a tira o malogra los materiales				
3.3	El niño/a no quiere volver a su casita (en el CAR)				
3.4	El niño/a se pone a llorar después de la actividad				
4	Sigue indicaciones				
4.1	El niño/a presta atención a las indicaciones que le brinda la evaluadora				
4.2	El niño/a comprende las indicaciones				
4.3	El niño/a interrumpe				
4.4	El niño/a pide alguna aclaración				
4.5	El niño/a no responde a las indicaciones (dibujar o contar una historia)				
5	Atención				
5.1	El niño/a para de hacer la actividad solicitada para hacer realizar otra				
5.2	Resistencia: El niño/a se demora en hacer la actividad (8+ en el caso del dibujo)				
6	Conducta durante la aplicación				
6.1	El niño/a tiene movimientos repetitivos (Por ejemplo, movimiento de manos, tocarse alguna parte del cuerpo,				

6.2	El niño/a realiza la actividad planteada				
6.3	El niño/a interrumpe la actividad planteada				
6.4	El niño/a busca aprobación (“¿está bien?”- ¿lo hago bien?”)				
6.5	El niño/a se resigna (“ya no quiero”- “ya me aburrí”)				
6.6	El niño/a no habla, se queda callado y no responde				
Observaciones (registro anecdótico)					



ANEXO 3: Ficha sociodemográfica

Ficha sociodemográfica	
Seudónimo	
Sexo	Niño () Niña ()
Lugar de nacimiento	
Edad cronológica	
Edad de ingreso al CAR	
Causa de internamiento (breve)	
Composición familiar	
Con quienes vivía	
Lugar que ocupa entre hermanos	
Grado escolar	
Comentarios: (si tiene hermanos en el CAR, comportamiento usual en el CAR, etc.)	
Nombre y firma de la evaluadora:	
Fecha:	

ANEXO 4: Imágenes - Test de apercepción temática - CAT-A

Lámina 1



Lámina 2

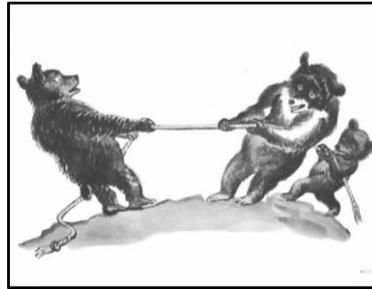


Lámina 3



Lámina 4



Lámina 7



Lámina 8



Lámina 9



ANEXO 5: Consignas - Test del dibujo de la Familia de Corman

Primera indicación: “Dibuja una familia”,

Segunda indicación: “Dibuja una familia, una familia que tu imagines

Preguntas:

1. Identificación general:

- " ¿Dónde están?
- " ¿Qué están haciendo?
- " ¿Quiénes son?" Luego pedimos que nombre a todas las personas, comenzando por la primera que dibujó.
- Para cada personaje se preguntará ¿Qué papel desempeña en la familia? ¿Qué edad tiene? ¿Si es hombre o mujer?

2. Preferencias afectivas:

- " ¿Cuál es el más bueno de todos en esta familia? ¿Por qué?
- " ¿Cuál es el menos bueno de todos? ¿Por qué?
- " ¿Cuál es el más feliz? ¿Por qué?
- " ¿Cuál es el menos feliz? ¿Por qué?
- " Y tú, ¿en esta familia, a quién prefieres? ¿Por qué?
- “Suponiendo que fueras parte de esta familia. ¿Quién serías tú?”

ANEXO 6: Solicitud de autorización del proyecto

Lima, 16 de junio de 2021

Señora Cecilia Hamann de Pennano

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

Estimada señora Hamann

Nos presentamos ante usted, Claudia Magnani con código 19861525 y Sara Estremadoyro con código 20160526, como estudiantes de la facultad de psicología de la Universidad de Lima y Sara adicionalmente como interna del Departamento de Psicología del Puericultorio Pérez Aranibar, a fin de solicitar lo siguiente.

Actualmente, nos encontramos realizando nuestro proyecto de investigación de tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología de la Universidad de Lima. Para ello, estamos investigando sobre **“Representación mental del concepto familia en niños de 4 y 5 años que residen en un centro de acogida residencial”** abordando desde una perspectiva cualitativa. El objetivo de nuestra investigación es comprender la influencia de la desprotección familiar en el desarrollo de la representación mental acerca de esta que tienen los niños y niñas de 4 y 5 años que se encuentran en una institución de acogida residencial de la ciudad de Lima.

Consideramos pertinente la investigación de este tema, puesto que las vivencias previas al ingreso a la institución o en ella misma pueden producir consecuencias negativas físicas, psicológicas y sociales. Por otro lado, se encuentra que la conceptualización de la familia y los roles que cumplen cada uno de sus miembros se ha visto alterada, lo que puede impactar en la creación y mantenimiento de lazos con los cuidadores o compañeros de la institución que los alberga, incluso en las relaciones futuras sea en el ámbito escolar, laboral o familiar.

Teniendo consideración que el objetivo del Centro de Acogida Residencial es velar por el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, planteamos que el resultado de la investigación puede permitir la elaboración de futuros programas o intervenciones que desarrollen estrategias para que el equipo de cuidadoras o cuidadores de la institución cuenten con las habilidades necesarias para crear y fortalecer vínculos saludables que beneficien el desarrollo de la personalidad, la identidad y proceso de socialización de los menores.

Por ello, tenemos el agrado de dirigirnos a usted para solicitar una autorización para la realización de pruebas psicológicas, de corte proyectivo, a los niños y niñas con el objetivo de recolectar la información necesaria. Cabe recalcar, que la información será obtenida por medio de la modalidad virtual vía Zoom, se usará seudónimos y solo se grabará la voz para cuidar la identidad de los niños. Asimismo, resaltamos que cuidaremos la confidencialidad, no se pondrán los nombres de los menores, ni se mostrarán los rostros, todo se trabajará con ética.

Agradecemos su atención prestada y quedamos atentas a su respuesta.

Atentamente,

Sara Fabiola Estremadoyro

Claudia Magnani

ANEXO 7: Consentimiento informado (Piloto)

Lima, de junio de 2021

Yo, _____, madre de _____ luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación remitido por SARA ESTREMADOYRO y CLAUDIA MAGNANI el mismo que establece que en el marco del curso Seminario de Investigación I, bajo la supervisión de la profesora MARIA DEL CARMEN ESPINOZA, se realizará una investigación que tiene como finalidad para comprender la representación mental del concepto de familia de niños institucionalizados en un centro de acogida residencial - CAR, a cargo del estado.

Sé que si acepto que mi hijo/a participe en esta investigación se le solicitará lo siguiente:

- Participar en dos actividades que se llevarán a cabo en una sesión de una hora aproximadamente.
- La primera, se le pedirá que realice dos dibujos: su familia (real) y una familia imaginaria o ideal.
- En la segunda actividad deberá contar una historia a partir de unas láminas que contienen imágenes de animales en situaciones cotidianas.
- Adicionalmente, se realizará la observación de la conducta durante dichas actividades.

Además, soy consciente de que su participación contempla la posibilidad que durante dichas actividades vengan a su memoria recuerdos que le pueden resultar incómodos o le causen tristeza.

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

La información recolectada durante esta investigación se usará sólo con fines académicos y tendrá el carácter de reservado, por lo que se asegura la confidencialidad de todos los datos que se recojan.

Para cualquier información adicional o consulta relacionada con la participación de mi hijo/a en la investigación, puedo comunicarme con el docente responsable al correo electrónico MCESPINO@ulima.edu.pe.

Finalmente, manifiesto que acepto de manera voluntaria la participación del niño/a en esta investigación.

Lima, ____ de _____ del 2021

Nombre completo del responsable Firma Fecha

Nombre completo de la investigadora Firma Fecha

ANEXO 8: Consentimiento informado (CAR)

Lima, 26 de agosto de 2021

Yo, **CECILIA HAMANN DE PENNANO**, directora del CAR, luego de haber leído y entendido el contenido del documento de presentación remitido por SARA ESTREMADOYRO y CLAUDIA MAGNANI, que se encuentran bajo la supervisión de la profesora MARIA DEL CARMEN ESPINOZA de la Universidad de Lima para el trabajo de investigación de su tesis de bachiller, tomó conocimiento que se realizará una investigación que tiene la finalidad de comprender la representación mental que tienen niños y niñas de 5 años, que viven en un centro de acogida residencial - CAR a cargo del estado, sobre su familia.

Además, autorizo la realización de la investigación de manera presencial con la participación de los menores seleccionados: Adriano, Antonio, Daniel, Emi, Fer, Jako, Jeremías, Ale, Ángela, Cristina, Fabian e Igna (seudónimos).

Así mismo se toma conocimiento y se otorga la autorización para el siguiente esquema de trabajo y condiciones:

- Cada niño participará en una sesión de 40 minutos aproximadamente en la que realizarán dos actividades o tareas:
 - La primera actividad consta de dibujos: su familia (real) y otro de su familia imaginaria o ideal.
 - En la segunda actividad deberán contar una historia a partir de unas láminas que contienen imágenes de animales en situaciones cotidianas.
- Adicionalmente, se realizará la observación de la conducta durante dichas actividades, se tomarán notas y se realizará, únicamente la grabación de audio de cada sesión.
- La sesión estará dirigida por la investigadora 1 que tiene mayor afinidad con los niños y la investigadora 2 se encargará de tomar notas, (respuestas y tiempos) y realizar las observaciones sobre la conducta.
- Las investigadoras tomarán las medidas necesarias para asegurar el bienestar de los participantes, tomando las precauciones para evitar causar cualquier daño emocional y solicitar el apoyo de la psicóloga encargada de infantes en caso sea necesario.
- Al finalizar la sesión deberán regresar al menor a su “casita” emocionalmente estables.
- Finalmente, durante la semana la investigadora 1 deberá realizar el seguimiento correspondiente para asegurar el bienestar de los menores.
- Ante cualquier duda el menor debe recibir la información u orientación que corresponda y si desea puede retirarse, sin que ello perjudique de alguna forma al menor.
- La información recolectada durante esta investigación se usará sólo con fines académicos y tendrá el carácter de reservado, por lo que se asegura la confidencialidad de todos los datos que se recojan.

_____ Nombre completo de la directora	_____ Firma	_____ Fecha
_____ Nombre completo de la investigadora 1	_____ Firma	_____ Fecha
_____ Nombre completo de la investigadora 2	_____ Firma	_____ Fecha

ANEXO 9: Asentimiento informado

Lima, _____ de _____ de 2021

Estimada _____

Somos SARA ESTREMADOYRO y CLAUDIA MAGNANI estudiantes de Psicología de la Universidad de Lima y estamos realizando una investigación para comprender la representación mental del concepto de familia de niños institucionalizados en un centro de acogida residencial - CAR, a cargo del estado.

Tu participación nos ayudará a completar nuestro trabajo. La forma en que nos apoyarías será participando en dos actividades, en la primera dibujando a tu familia y en otra contando historias a partir de unas imágenes que te vamos a mostrar. Es posible que durante dichas actividades vengan a tu memoria recuerdos que te pueden resultar incómodos, si eso sucede, y si así lo deseas, paramos la actividad.

Además, pedimos tu permiso para grabar esta conversación y hacer algunas anotaciones. Te aseguramos que toda la información que nos digas la vamos a mantener en reserva y solo nosotras y nuestra profesora conoceremos tus respuestas.

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):

SÍ QUIERO PARTICIPAR _____

NO QUIERO PARTICIPAR _____

SARA ESTREMADOYRO

Código: 20160526

CLAUDIA MAGNANI

Código: 19861525

Anexo 10: Protocolo

1. Recoger a cada niño o niña de su "casita" (pabellón del CAR), esto lo realizará la investigadora que tenga afinidad con ellos (investigadora 1 - Inv1).
2. Explicar que se están dirigiendo al ambiente de psicología para jugar, y que ella o él podrán dibujar y contar unas historias, además le explicará que le va a presentar a una amiga (investigadora 2 - Inv 2).
3. Al llegar al ambiente designado la Inv 1 le presentará a Inv 2, "Yo soy Investigadora 2, amiga de Investigador 1, hoy he venido porque me han contado que dibujas lindo...". Se sugiere conversar o jugar unos minutos para romper el hielo y generar un ambiente de confianza y seguridad.
4. Recoger datos demográficos del menor (nombre, cuantos años tiene, si recordaba fecha de cumpleaños, si tiene hermanos y si estos se encuentran en el CAR o no, etc.). Tarea asignada a Inv 2.
5. Explicar el objetivo de la sesión, mencionando que se quiere conocer más de ellos, jugar un rato, dibujar y contar cuentos. Se les indica que lo que se conversa durante el juego es un "secreto", es decir, que habría una reserva de datos e información y que la Inv 2 estará tomando nota de lo que ocurra durante la sesión.
6. Pedir a cada niño o niña su asentimiento informado como participante colocando una "X" (anexo 8).
7. Iniciar con el primer juego "test del dibujo de la familia de Corman", luego con el siguiente juego "Test de Apercepción Temática (CAT-A)". El orden de las actividades puede cambiar en caso el menor así lo solicite
8. Reconocer y agradecer la participación del menor: cada niño recibirá un sticker y se le regresará a su "casita" (hogar en el CAR).

Importante:

En caso el menor se encuentre inestable emocionalmente deberá regresar a su casita y/o se llamará a la psicóloga del área de infantes.

Anexo 11: Participantes del centro de acogida residencial

N.º	Participantes	Edad de ingreso	Edad Cronológica	Sexo	Experiencia Familiar ^a
1	Adriano	2 años y 9 meses	5 años y 6 meses	M	Con
2	Antonio	3 años y 9 meses	5 años y 11 meses	M	Con
3	Daniel	3 años y 10 meses	5 años y 8 meses	M	Con
4	Emi	3 años y 4 meses	5 años y 8 meses	F	Con
5	Fer	2 años y 9 meses	5 años y 1 mes	F	Con
6	Jako	2 años y 0 meses	5 años y 11 meses	M	Con
7	Jeremías	3 años y 5 meses	5 años y 9 meses	M	Con
8	Ale	5 meses y 13 días	5 años y 4 meses	F	Sin
9	Ángela	1 año y 8 meses	5 años y 6 meses	F	Sin
10	Cristina	1 año y 4 meses	5 años y 9 meses	F	Sin
11	Fabian	21 días de nacido	5 años y 9 meses	M	Sin
12	Igna	1 año y 5 días	5 años y 5 meses	M	Sin

Nota. Información recogida en junio de 2021 del Departamento de Psicología del CAR.

^a Para efectos del presente estudio se considera “sin experiencia familiar” a los niños y niñas que fueron abandonados antes de los dos años.

Anexo 12: Libro de códigos

Categoría	Descripción o definición	Subcategoría
Percepción de los integrantes de la familia	Se refiere a las dificultades para representar a la familia o mostrar un apego no saludable. Pudiendo mostrar una conducta evasiva para no enfrentar recuerdos desagradables o inexistentes. También puede referirse a las dificultades para no reconocer características positivas a los miembros de su familia como por ejemplo protectores o proveedores.	Figuras parentales ausentes
		Imagen de la madre
		Imagen del padre
		Conducta evasiva frente a la identificación de la familia
Cómo percibo mi entorno cercano	Se entiende cómo la forma como interactúan los miembros de la familia ante situaciones desagradables; si existe agresividad, colaboración o rivalidad, falta de respeto por el espacio del otro, entre los miembros, así como la presencia de formas inadecuadas de resolver conflictos, como la pelea o diferentes tipos de agresión. Adicionalmente puede referirse al estado de ánimo hostil o a la defensiva de los integrantes de la familia, como la sensación de soledad e inseguridad. Constante ansiedad, temor y/o vulnerabilidad frente al ambiente y ante terceros.	Estilo de relacionarse
		Ambiente invasivo
		Percepción de desprotección
Sentimientos ante la ausencia de la familia	Se refiere a la manifestación de emociones desagradables como la ansiedad y temor ante figuras adultas o ante la soledad. Se muestra una necesidad de aprobación,	Miedos
		Desvalorización / inferioridad

	ayuda o atención por parte de otros, una ausencia del sentido de pertenencia lo que le dificulta pensar de manera clara respecto a su posición en el centro o familia, así como tomar decisiones acerca del rumbo que debe de tomar.	
		Sentimiento de soledad
		Desorientación o desubicación
Expectativas a futuro	Se observa una esperanza de cambio de la situación o lugar actual, de experimentar momentos agradables dentro de un contexto familiar	Ilusiones de vida en familia
		Expectativa de la figura parental



Anexo 13: Matriz de análisis



Tesis 2

INFORME DE ORIGINALIDAD

7%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

issuu.com

Fuente de Internet

<1%

2

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

3

dspace.utb.edu.ec

Fuente de Internet

<1%

4

sifp.psico.edu.uy

Fuente de Internet

<1%

5

www.coursehero.com

Fuente de Internet

<1%

6

repositorio.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

7

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1%

8

prezi.com

Fuente de Internet

<1%

9

www.docstoc.com

Fuente de Internet

<1%

10	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1 %
12	m.exam-10.com Fuente de Internet	<1 %
13	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.puce.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	<1 %
16	www.divulgaciondinamica.es Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to Universidad Científica del Sur Trabajo del estudiante	<1 %
18	Submitted to Universidad Alfonso X el Sabio Trabajo del estudiante	<1 %
19	Submitted to Universidad Peruana Los Andes Trabajo del estudiante	<1 %
20	digibug.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
21	archive.org	

Fuente de Internet

<1 %

22

observatorio.campus-virtual.org

Fuente de Internet

<1 %

23

1library.co

Fuente de Internet

<1 %

24

revistas.uniminuto.edu

Fuente de Internet

<1 %

25

cw8.revistapasajes.com

Fuente de Internet

<1 %

26

www.ulima.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

27

Submitted to Universidad Dr. José Matías Delgado

Trabajo del estudiante

<1 %

28

acnudh.org

Fuente de Internet

<1 %

29

www.bienestarfamiliar.gov.co

Fuente de Internet

<1 %

30

www.unicef.org

Fuente de Internet

<1 %

31

Submitted to Universidad Tecnológica Indoamerica

Trabajo del estudiante

<1 %

32	pdffox.com Fuente de Internet	<1 %
33	www.cosmegarcia.com Fuente de Internet	<1 %
34	www.nivea.com.uy Fuente de Internet	<1 %
35	edoc.pub Fuente de Internet	<1 %
36	fr.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
37	inversionenlainfancia.net Fuente de Internet	<1 %
38	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
39	repository.ucatolica.edu.co Fuente de Internet	<1 %
40	www.birdrama.es Fuente de Internet	<1 %
41	Submitted to Universidad de Lima Trabajo del estudiante	<1 %
42	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
43	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru	<1 %

44

Submitted to Universidad de San Martín de Porres

Trabajo del estudiante

<1 %

45

repositorio.usmp.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

46

www.uaq.mx

Fuente de Internet

<1 %

47

Sergio Morell Monzó. "Desarrollo de procedimientos para la detección del abandono de cultivos de cítricos utilizando técnicas de teledetección", Universitat Politecnica de Valencia, 2023

Publicación

<1 %

48

vsip.info

Fuente de Internet

<1 %

49

Submitted to Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Ecuador

Trabajo del estudiante

<1 %

50

www.enfamama.com.ar

Fuente de Internet

<1 %

51

www.ipd.gob.pe

Fuente de Internet

<1 %

52

www.zerotothree.org

Fuente de Internet

<1 %

53	elcomercio.pe Fuente de Internet	<1 %
54	genderi.org Fuente de Internet	<1 %
55	ppsicodiagnostico14.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
56	repositorio.upeu.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
57	www.pinterest.com Fuente de Internet	<1 %
58	www.sec.es Fuente de Internet	<1 %
59	www.veeduridistrital.gov.co Fuente de Internet	<1 %
60	Hernandez, Jose Luis. "La Isla de Los Ninos: Una Experiencia de Periodismo y Expresion Libre Infantil en la Prensa Tinerfena (1971-1976)", Universidad de La Laguna (Canary Islands, Spain), 2022 Publicación	<1 %
61	Renu Chhabra, Mary E Kremzner, Brenda J Kiliany. "FDA Policy on Unapproved Drug Products: Past, Present, and Future", Annals of Pharmacotherapy, 2005 Publicación	<1 %

62	inba.info Fuente de Internet	<1 %
63	marietemari97.wixsite.com Fuente de Internet	<1 %
64	nepalmarathons.com Fuente de Internet	<1 %
65	ouci.dntb.gov.ua Fuente de Internet	<1 %
66	psicorevista.com Fuente de Internet	<1 %
67	www.euskadi.net Fuente de Internet	<1 %
68	www.institutosuperiordeneurociencias.org Fuente de Internet	<1 %
69	www.lavozdeloslagos.cl Fuente de Internet	<1 %
70	www.prevencionviolencia.org.co Fuente de Internet	<1 %
71	www.sap.org.ar Fuente de Internet	<1 %
72	www.summit-americas.org Fuente de Internet	<1 %
73	"An analysis of the parental reflective function, the quality of triadic interaction and	<1 %

its influence on early childhood development", Pontificia Universidad Catolica de Chile, 2018

Publicación

74

Carolliny Rossi de Faria Ichikawa, Regina Szylyt, Mariana Lucas da Rocha Cunha, Lisabelle Mariano Rossato et al. "La transición de la enfermedad a la supervivencia: testimonios de adolescentes que han sufrido cáncer", Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2022

Publicación

<1 %

75

Eric J. Peters, Mark J. Hilsenroth, Erin M. Eudell-Simmons, Matthew D. Blagys, Leonard Handler. "Reliability and validity of the Social Cognition and Object Relations Scale in clinical use", Psychotherapy Research, 2006

Publicación

<1 %

76

Olivares, Elia. "Video Self-Modeling for Bilingual Children with Identified or Suspected Childhood Apraxia of Speech.", University of Illinois at Chicago, 2021

Publicación

<1 %

77

Sara Rojas Vázquez. "Impact of Brain Endothelial Senescence on Neurogenesis: Application of Novel Strategies for Age-Related Senescence Detection", Universitat Politecnica de Valencia, 2023

Publicación

<1 %

78 abuserefuge.org <1 %
Fuente de Internet

79 biblioteca.usac.edu.gt <1 %
Fuente de Internet

80 es.scribd.com <1 %
Fuente de Internet

81 homoedu.free.fr <1 %
Fuente de Internet

82 listin-diario.com <1 %
Fuente de Internet

83 medicina.udea.edu.co <1 %
Fuente de Internet

84 openjicareport.jica.go.jp <1 %
Fuente de Internet

85 pesquisa.bvsalud.org <1 %
Fuente de Internet

86 publicaciones.anahuac.mx <1 %
Fuente de Internet

87 redie.uabc.mx <1 %
Fuente de Internet

88 repositorio.ug.edu.ec <1 %
Fuente de Internet

89 repositorio.unfv.edu.pe <1 %
Fuente de Internet

90	tesis.unsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
91	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
92	www.academiadelta.es Fuente de Internet	<1 %
93	www.cajpe.org.pe Fuente de Internet	<1 %
94	www.cesarsalgado.net Fuente de Internet	<1 %
95	www.facebook.com Fuente de Internet	<1 %
96	www.farq.edu.uy Fuente de Internet	<1 %
97	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %
98	www.hrea.org Fuente de Internet	<1 %
99	www.intercultura.com Fuente de Internet	<1 %
100	www.librosaguila.com.py Fuente de Internet	<1 %
101	www.plazanueva.com Fuente de Internet	<1 %

102	www.psicologiaycrianza.com Fuente de Internet	<1 %
103	www.uam.es Fuente de Internet	<1 %
104	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 27 (2011)", Brill, 2015 Publicación	<1 %
105	Sopo, Maria Patricia Farfan. "Nasa Kiwe: Tradition, Resistance, Dwelling and Belief the Symbolic Construction of Indigenous Territory in a Contemporary Southwestern Colombia Reservation.", McGill University (Canada), 2023 Publicación	<1 %
106	alwayspotterol.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
107	baixardoc.com Fuente de Internet	<1 %
108	de.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
109	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
110	documents.worldbank.org Fuente de Internet	<1 %

111	doczz.es Fuente de Internet	<1 %
112	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
113	es.coursera.org Fuente de Internet	<1 %
114	es.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
115	es.weforum.org Fuente de Internet	<1 %
116	es.wikihow.com Fuente de Internet	<1 %
117	essentials.ebsco.com Fuente de Internet	<1 %
118	expertoe.com Fuente de Internet	<1 %
119	infodoctor.org Fuente de Internet	<1 %
120	libretilla.com Fuente de Internet	<1 %
121	malengil.deviantart.com Fuente de Internet	<1 %
122	museodeltraje.mcu.es Fuente de Internet	<1 %

123	noticia.educacionenred.pe Fuente de Internet	<1 %
124	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
125	repositorio.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
126	repositorio.ulvr.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
127	sap.org.ar Fuente de Internet	<1 %
128	sourceforge.net Fuente de Internet	<1 %
129	tr-ex.me Fuente de Internet	<1 %
130	www.cathdal.org Fuente de Internet	<1 %
131	www.clubensayos.com Fuente de Internet	<1 %
132	www.derechos.org.ve Fuente de Internet	<1 %
133	www.guiainfantil.com Fuente de Internet	<1 %
134	www.openj-gate.com Fuente de Internet	<1 %

135	www.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
136	www.webmd.com Fuente de Internet	<1 %
137	www.zoo.df.gob.mx Fuente de Internet	<1 %
138	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 34 (2018)", Brill, 2019 Publicación	<1 %
139	Miguel Crespo Celda. "Análisis de las estrategias de innovación de federaciones deportivas internacionales y de federaciones de tenis nacionales", Universitat Politecnica de Valencia, 2022 Publicación	<1 %
140	agenda.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias

Apagado

Excluir bibliografía

Apagado