

# UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



## UARM

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## VÍNCULO AFECTIVO ENTRE CUIDADORAS Y LOS NIÑOS DE CUATRO CENTROS DE ATENCIÓN RESIDENCIAL EN LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

**SONIA JANNETH ZEÑA GUTIERREZ**

**Presidente: Maria Roxana Miranda Enrico**

**Asesora: María Antonia Pamies García**

**Lector: Diego Andre Portillo Tinoco**

**Lima – Perú**

**Mayo de 2024**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado  
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

## INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

**CONSEJEROS**

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente me dirijo a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por ZEÑA GUTIERREZ, Sonia Janneth, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de un producto académico.

El producto académico elaborado tiene como título “Vínculo afectivo entre cuidadoras y los niños de cuatro Centros de Atención Residencial en Lima Metropolitana”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas respectivamente, declaramos que el producto académico de ZEÑA GUTIERREZ, Sonia Janneth ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 14% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 24 del mes de abril de 2024

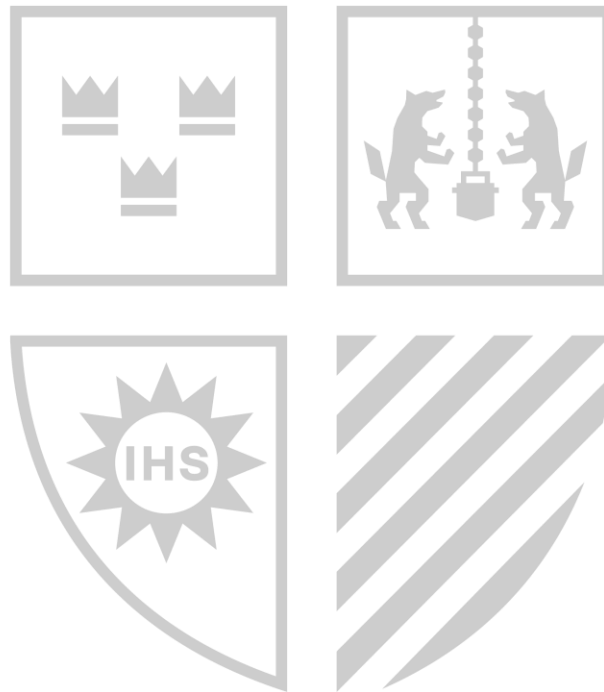
Atentamente,

María Antonia Pamies García  
Asesor

Oscar Heerbert Marin Garcia  
Secretario de la Comisión

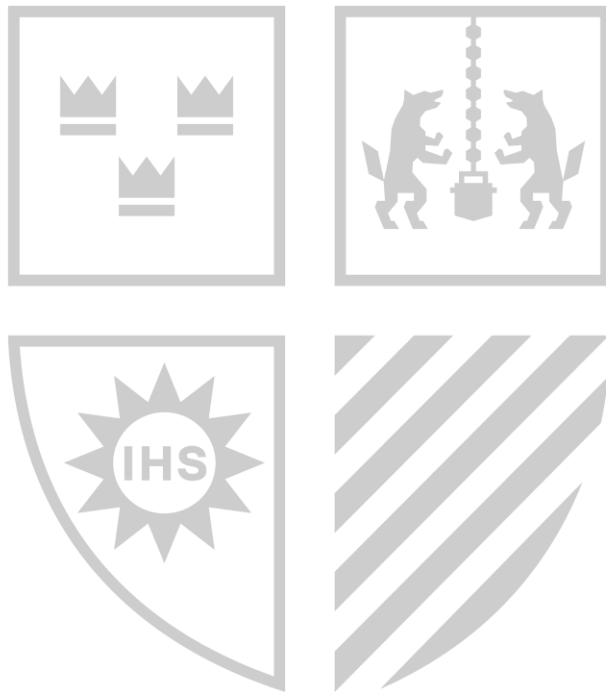
## EPÍGRAFE

“Todas nuestras vidas empezaron con el afecto humano como primer soporte. Los niños que crecen envueltos en afecto, sonríen más y son más amables. Generalmente son más equilibrados” – Dalái Lama Tenzin Gyatso



## DEDICATORIA

A aquellos niños que despertaron mi interés por este tema.



## AGRADECIMIENTO

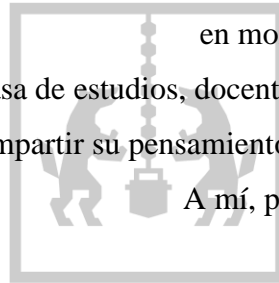
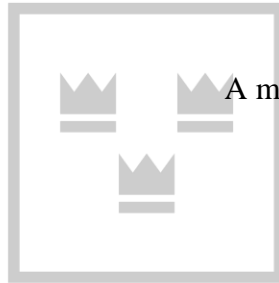
A mi familia, padres y hermanos, por su paciencia,  
ocurrencia y ser mi soporte siempre.

A mi enamorado por su apoyo, confianza y  
motivación en todo momento.

A mi asesora por su guía y escucha, especialmente  
en momentos de confusión.

A mi casa de estudios, docentes y compañeros, por  
compartir su pensamiento crítico y humanista.

A mí, por creer y perseverar.



## RESUMEN

El presente estudio permite conocer las vivencias en el vínculo afectivo desde la perspectiva de las cuidadoras, así como identificar los elementos que facilitan y ponen en riesgo este vínculo entre las cuidadoras y los niños de cuatro Centros de Atención Residencial (CAR) en Lima metropolitana. Se empleó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico. Para ello, se aplicó una entrevista semiestructurada a 8 cuidadoras con más de un año de experiencia en la institución que cuidan a niños entre 4 a 8 años de edad. En relación a los hallazgos se identificaron dos dimensiones asociadas al vínculo afectivo: apego y desarrollo emocional. El estudio concluye que el vínculo afectivo tiene una relación directa desde el afecto, el cual en ocasiones es limitado por las cuidadoras debido al conflicto interno que sienten cuando sobrepasan su rol como cuidadoras al rol materno. Además, un factor de riesgo es la falta de acciones o prácticas de contención emocional por parte de las cuidadoras ante reacciones emocionales de frustración de los niños. Ellos no evidencian un desarrollo emocional acorde a sus edades ante ese tipo de situaciones. Mientras que un factor de fortalecimiento es la participación activa de las cuidadoras en diferentes actividades.

**Palabras clave:** vínculo afectivo, desarrollo emocional, cuidadoras, niños, centro de atención residencial.

## **ABSTRACT**

The present study allows us to know the experiences in the emotional bond from the perspective of the caregivers, as well as to identify the elements that facilitate and put at risk this bond between the caregivers and the children of four Residential Care Centers (CAR) in metropolitan Lima. The qualitative approach was used from a phenomenological design. The instrument was a semi-structured interview that was applied to 8 caregivers with more than one year of experience in the institution, who are in charge of children between 4 and 8 years of age. The findings identified two dimensions associated with the emotional bond: attachment and emotional development. The study concludes that the emotional bond has a direct relationship from affection, which is sometimes limited by caregivers because of the internal conflict they feel when they exceed their role as caregivers to the maternal role. Furthermore, a risk factor is the lack of actions or practices emotional support from caregivers in response to children's emotional reactions of frustration. They do not show emotional development according to their ages in these types of situations. While a strengthening factor is the active participation of caregivers in different activities.

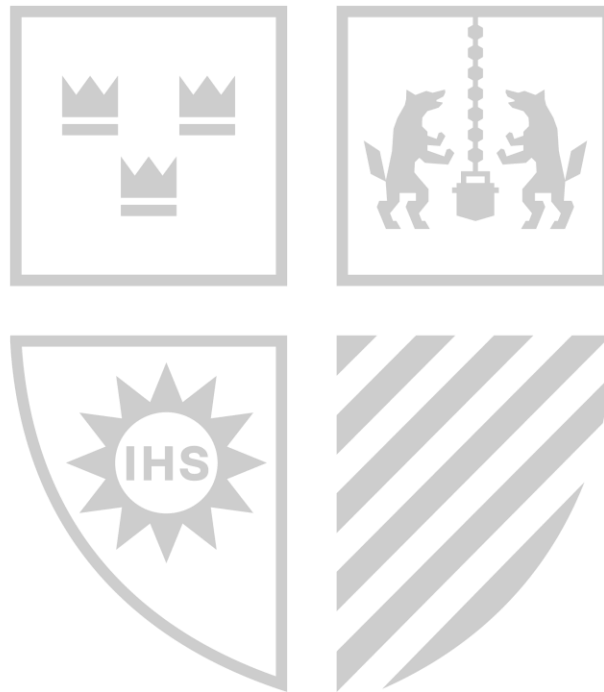
**Keywords:** emotional bond, emotional development, caregivers, children, residential care center.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	15
1.1. Vínculo afectivo.....	15
1.1.1. Apego.....	16
1.1.2. Desarrollo emocional.....	17
1.2. Vínculo afectivo en población infantil institucionalizada.....	19
CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	25
2.1. Objetivo general.....	25
2.2. Objetivos específicos.....	25
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
3.1. Participantes.....	26
3.2. Criterios de selección.....	27
3.3. Instrumentos de recolección de información.....	27
3.4. Procedimiento.....	28
3.5. Aspectos éticos y criterios de calidad.....	30
3.6. Análisis de información.....	31
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS.....	33
4.1. Apego.....	33
4.1.1. Momento de interacción.....	33
a. Actividades relacionadas a los cuidados.....	33
b. Actividades lúdicas.....	34
c. Actividades educativas.....	35
d. Actividades relacionadas a los deberes.....	36
4.1.2. Momento de separación.....	36
4.1.3. Momento de reencuentro.....	38
4.2. Desarrollo emocional.....	38

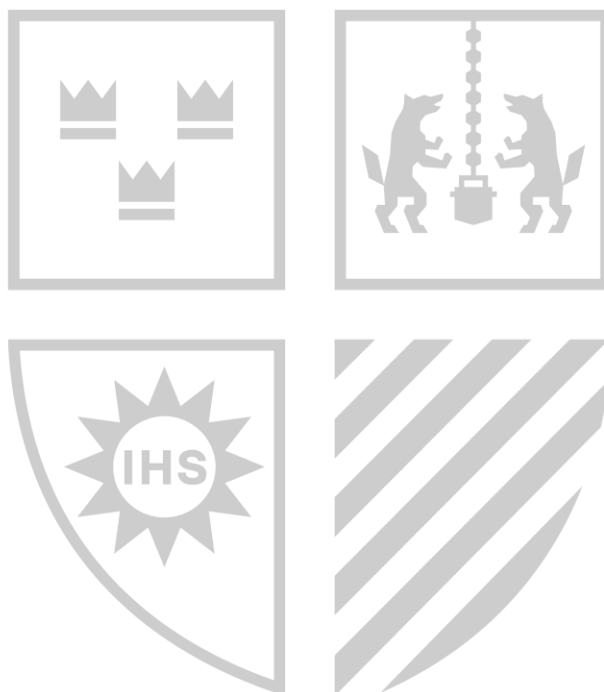


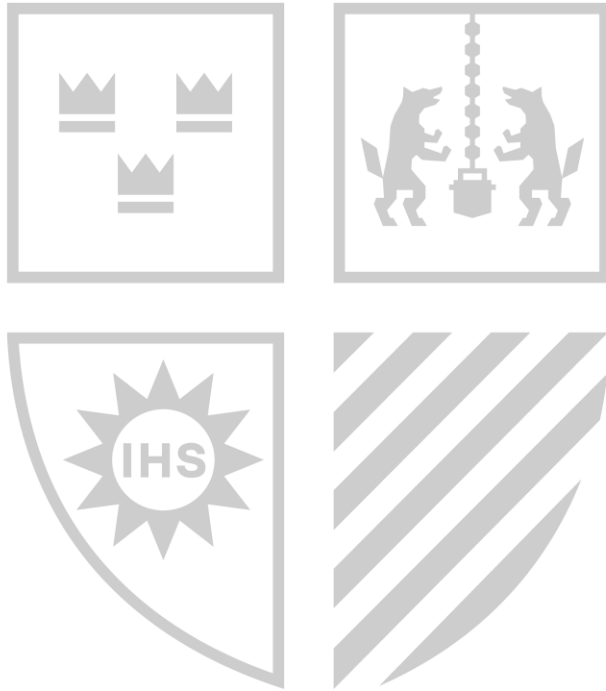
4.2.1. Regulación emocional.....	39
4.2.2. Comprensión emocional.....	40
4.2.3. Regulación y comprensión emocional.....	41
Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	50
Bibliografía.....	51
Anexos.....	58



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tabla de características de las participantes .....	27
Tabla 2: Matriz de categorización.....	59
Tabla 3: Tabla de códigos.....	67





## INTRODUCCIÓN

En nuestro país, la institucionalización de niños, niñas y adolescentes (NNA) se encuentra marcada por el abandono físico o emocional. Castrillón y Venegas (2014, como se citó en Malacre, 2014) plantean tres modalidades de privación: por pérdida prematura de los cuidadores, emocional y por agresión o maltrato. Bajo la primera modalidad se encuentran las niñas y niños que sufrieron la pérdida de su cuidador en una etapa temprana del desarrollo y no hay una persona que se haga cargo de ellos de manera estable. La segunda, hace referencia a los NNA que cuentan físicamente con un cuidador, pero hay una ausencia emocional y abandono por parte de estos. Y, la tercera, engloba a los NNA que han vivido experiencias de agresión verbal o física por parte de sus cuidadores.

Cualquier situación que ponga en riesgo a los NNA son consideradas razones por las que los menores pueden ir a un Centro de Atención Residencial (CAR) momentáneamente hasta que se dictamine el veredicto que los beneficie de la manera más óptima. Este puede ser continuar en el CAR, ya que es un espacio que brinda protección y atención a NNA que se encuentran en una situación vulnerable y tiene como objetivo propiciar su reinserción familiar, promover su adopción o reinserción social (MIMP, 2012). Según El Peruano (2021) en nuestro país existen más de 5.000 NNA institucionalizados solo en los CAR del Estado. Sin embargo, no hay una cifra exacta del total de menores institucionalizados, ya que en esta cifra no se tiene en cuenta a los CAR privados, los cuales albergan casi al 60%. En esa línea, los últimos muestreos generales se llevaron a cabo en el 2010 y 2011, en los cuales el MIMP (2010) reveló que existían más de 19 mil NNA en los diferentes centros de acogida y la Defensoría del Pueblo (2011) señaló aproximadamente 17 mil NNA.

En relación a los CAR, el MIMP (2020) menciona tres tipos: el básico, el especializado y el de urgencia. La diferencia es que el CAR especializado acoge a NNA con necesidades especiales y una problemática específica, y el de urgencia brinda una

atención inmediata con una permanencia de máximo 10 días mientras se decide qué medida de protección es para el menor la más adecuada. En discrepancia con el concepto de CAR expuesto por el MIMP, la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales llevada a cabo por el INEI (2016) muestra que, a nivel nacional, en el 2015 el 73,3% de niñas y niños entre 9 y 11 años sufrió algún tipo de violencia en su hogar o CAR alguna vez en su vida. En las cifras anteriormente señaladas no se indican cuáles pertenecen solamente a la violencia ejercida dentro de los CAR.

Respecto a la institución –contexto en el que se encuentran insertos– la dinámica entre cuidador-niño(a) es diferente, ya que el cuidador está a cargo de varios niños que vienen de diversos entornos y tienen una previa historia de vida, en la cual hay un punto en común que es el abandono. Por esta razón, los cuidadores o custodios, tal como lo indica Winnicott (1990, p. 51): “deben estar en condiciones de soportar el esfuerzo emocional inherente al cuidado adecuado de un niño, pero sobre todo de niños cuyos propios hogares no han podido soportar esa tensión”. Asimismo, Bowlby (1986) destaca la relevancia de una relación estable y permanente con el cuidador principal durante la lactancia y niñez. En el caso de las niñas y niños institucionalizados es con el cuidador con quien empiezan a formar una relación estable y un vínculo afectivo; sin embargo, debido a la cantidad de niñas y niños que tiene a cargo se le complica atender de manera individual las necesidades emocionales de cada uno (Cano et al., 2019). Esta situación no permite un adecuado desarrollo del vínculo afectivo entre cuidador-niño(a), lo cual obstaculiza el desarrollo de diversos aspectos en el niño(a) como la personalidad, el desarrollo emocional, el desarrollo social, etc., que continuarán a lo largo de las diferentes etapas de su vida hasta su adultez. En ese sentido, Luque y Jiménez (2021) manifiestan que las funciones ejecutivas y la regulación emocional se encuentran más desarrolladas en el apego seguro. En relación al desarrollo emocional Confalonieri (2005, como se citó en Franco et al., 2014) enfatiza que la crianza desde la falta de afecto genera más alteraciones emocionales y bajas competencias sociales, y desde el afecto fomenta las conductas adecuadas.

Existe escasa literatura en nuestro país que indague respecto al vínculo afectivo en el contexto institucional desde un enfoque cualitativo, lo cual se debe principalmente al difícil acceso por la situación delicada de proceso judicial en la que se pueden encontrar los menores de edad. Por ende, este tipo de enfoque permitirá entender a mayor profundidad cómo es la dinámica, el trato, la interacción, la intervención, conducta y demostración de afecto, de forma verbal como no verbal, en el vínculo entre el cuidador

y el niño(a). Asimismo, permitirá conocer lo que sucede en dicho contexto y de esta forma posibilite la toma de acciones que protejan a las niñas y niños; por ejemplo, medidas preventivas y favorecedoras de un clima más adecuado para la crianza de estos niños(as) que han atravesado distintas dificultades y carencias. En este caso, la información será recopilada desde el punto de vista de las cuidadoras.

Por ello, el aporte que brindará la investigación es un mayor conocimiento acerca de la forma en que el vínculo afectivo con la cuidadora puede influir en el desarrollo emocional de las niñas y niños en el marco de un CAR. Además, esta investigación va a contribuir a conocer las necesidades de las cuidadoras y los sentimientos respecto a su labor, los cuales están estrechamente relacionados, al mismo tiempo, con la manera de vincularse. De esta manera, los aportes brindados por la investigación pueden ser tomados en cuenta para una futura modificación e implementación de programas en los CAR.

Por las razones e importancia previamente mencionadas, la presente investigación tiene como objetivo general describir las vivencias en el vínculo afectivo entre cuidador y niños de cuatro Centros de Atención Residencial en Lima Metropolitana desde la perspectiva de las cuidadoras para tener un mayor conocimiento y una mirada actual en relación al vínculo afectivo en el contexto institucional y de esta forma los niños puedan contar con un desarrollo apropiado en sus diferentes aspectos durante su permanencia en el CAR. Para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo son las vivencias del vínculo afectivo entre cuidadora y niños de cuatro Centros de Atención Residencial en Lima Metropolitana desde la perspectiva de las cuidadoras?

# CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

## 1.1. Vínculo afectivo

El vínculo es la unión que se establece entre una persona y un otro. Pichón-Rivière (1980) manifiesta que el vínculo es una estructura que configura las relaciones interpersonales. Asimismo, incluye un sujeto y un objeto –persona o cosa con la que se realiza la vinculación– los cuales cumplen una función que se encuentra determinada por un interjuego de roles asumidos y adjudicados. Estos elementos se relacionan entre sí: sujeto frente a objeto y viceversa. Bernal (2010) menciona que en esa relación existe el campo interno y externo. El campo interno está asociado con las ideas, fantasías y pensamientos del sujeto, los cuales determinan cómo asume su propio rol y el del otro, y por ende, la forma en que el sujeto se relaciona. Además, la reacción del objeto ante el sujeto influye en este último, lo cual puede conllevar a una modificación en su comportamiento. En esta línea, Burutxaga et al. (2018) mencionan que un tipo de vínculo es el que se da entre la madre y el bebé, pero pueden crearse muchos otros a lo largo de la vida de la persona, ya que no existe un modo único de vincularse. Además, Condon y Corkindale (1997) sostienen que la formación del vínculo inicia en la etapa prenatal entre la madre y el feto indicando que se trate del “lazo emocional que normalmente se desarrolla entre una mujer embarazada y su hijo no nacido” (p. 359). En esta etapa, según Roncallo et al. (2015) este vínculo materno-fetal es unidireccional; es decir, se desarrolla solo por parte de la madre hacia el feto hasta el nacimiento, y a partir de ese momento pasa a ser bidireccional.

El vínculo afectivo se encuentra presente previo al nacimiento del bebé y según Cháves (1995, como se citó en González y González, 2000) está relacionado con el componente emocional, afectos y sentimientos expresados a través de acciones en cualquier contexto social. Además, Calle (2013, como se citó en Jaramillo, Largo y Gómez, 2020) señala que el vínculo afectivo es el nexo de aspectos emocionales que

permite desarrollar las dimensiones afectivas y de esta manera, genera una relación directa con aquellas personas significativas, a las cuales se las considera un modelo.

Burutxaga et al. (2018) plantean que se suelen usar los términos de vínculo y apego como sinónimos, lo cual es inexacto, ya que como manifiestan Van den Bergh y Simons (2009) el concepto de apego hace referencia siempre a una relación bidireccional, la cual, como se ha mencionado previamente, es inexistente en la etapa prenatal. Asimismo, Lecannelier (2018) afirma que el vínculo afectivo y vínculo de apego son distintos, ya que la teoría del apego es una propuesta particular dentro de los vínculos afectivos.

### **1.1.1. Apego**

Bowlby (1986) plantea que el apego es una forma de definir la tendencia de los seres humanos por formar vínculos afectivos fuertes con los otros y de expresar sus emociones de angustia cuando experimentan una pérdida o una amenaza de pérdida. Además, es cualquier forma de conducta que tiene como resultado la conservación de la proximidad de quien se considera más capaz para enfrentarse al mundo. Estas conductas pueden ser observadas a lo largo de la vida sobresaliendo en situaciones de emergencia.

Guerrero (2018) menciona que el apego es un vínculo asimétrico, ya que son los cuidadores principales quienes dotan al bebé o niño de afecto y cuidados. En esa línea, Moneta (2014) coincide en que supone la constancia y receptividad de un cuidador principal, siendo esta disponibilidad tanto física como emocional.

El experimento realizado por Ainsworth et al. (1978) se divide en tres momentos importantes: de interacción, de separación y de reencuentro entre madre-hijo(a). Al observar el desarrollo de cada uno de los momentos y las reacciones respectivas de las niñas y niños llegaron a la conclusión de que existen tres tipos de apego: seguro, evitativo y ansioso ambivalente.

En el apego seguro se establece una relación satisfactoria con el cuidador principal, quien hace que el niño(a) se sienta seguro, positivo y cooperativo, ya que responde a las señales de demanda de manera apropiada. De esta manera, el niño logra usar a su cuidador como una base segura. En esa línea, un niño(a) con apego seguro muestra emociones de alegría y excitación en los reencuentros, su conducta denota



relaciones afectuosas y muestra iniciativa para aproximarse físicamente (Gómez et al., 2015; Freire, 2018).

A diferencia de este, el apego evitativo se caracteriza por mostrar baja ansiedad y afecto ante la separación con el cuidador, debido a la carencia de conductas afectivas y a la falta de experiencias en las que existe contacto corporal. Por el contrario, las madres o cuidadores principales de este grupo de niñas y niños les transmiten su rechazo a través de la ausencia de interacción o por el elevado número de enfados durante la interacción entre ambos.

Por último, el apego ansioso ambivalente se distingue debido a que manifiesta una elevada ansiedad, al igual que conductas de enojo, agresión, debido a que existe una contradicción entre buscar la proximidad del cuidador principal y resistir a su consuelo, ya que la respuesta de este es inconsistente e impredecible. Asimismo, Main y Salomon (1986, como se citó en Betancourt, et al., 2016) proponen el apego inseguro-desorganizado. En este tipo de apego se evidencia una gran cantidad de inseguridad en el niño(a), la cual se expresa mediante conductas confusas al reunirse con sus cuidadores: “El cuidador se convierte en una fuente de miedo generando en el niño una contradicción por lo que hace dudar en recurrir o no a su cuidador para buscar tranquilidad y contención” (García et al., 2019, p. 28). Bowlby (1998, como se citó en Echevarria, 2021) agrega la protesta por la separación, la cual consiste en resistir la separación con la figura de apego.

En ese sentido, la presente investigación no busca identificar qué tipo de apego tienen las niñas y niños con sus cuidadoras en los CAR, sino conocer cómo es su vínculo afectivo a través de los momentos de interacción, separación y reencuentro, teniendo en cuenta su desarrollo emocional.

### **1.1.2. Desarrollo emocional**

La otra dimensión del vínculo afectivo es el desarrollo emocional, la cual es base para el desarrollo físico, cognitivo y social, ya que es el filtro por el que el niño(a) recibe toda la información básica (Horno, 2008).

El desarrollo emocional consiste en el proceso de construcción de significados – referido al sentido que el niño(a) le otorga a sus emociones– a partir de las experiencias, tanto positivas como negativas, que surgen en el niño(a) a través de las interacciones con las personas que lo cuidan y son significativas para él o ella tal como lo indica Gallardo:

[...] el niño va construyendo el significado de sus experiencias emocionales a partir de las interacciones con las personas que lo cuidan. La actitud de estas personas desencadena respuestas en los niños, respuestas que son propias de cada uno de ellos, y a su vez el niño estimula con su presencia al adulto y así establece un lazo único entre ellos. (2007, p. 151)

De esta manera, el niño(a) podrá evaluar cómo actuar e interpretar las reacciones de los demás y aprenderá a tomar conciencia de sus emociones. Izard (1994, como se citó en Henao, 2008) menciona que el desarrollo emocional permite que las niñas y niños establezcan relaciones acerca del porqué de las distintas emociones en ellos mismos y en los otros. Asimismo, Ordoñez (2021) añade que para que los niños logren un buen control de sus emociones es necesario la intervención de sus padres, ya que son las figuras que lo acompañarán durante su crecimiento y quienes los ayudarán. Dos componentes importantes del desarrollo emocional son la comprensión emocional y la regulación emocional.

Según Gallego et al. (2019) las relaciones afectivas y el vínculo favorecen en las niñas y niños el desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad para expresar sus emociones de manera asertiva. Además, Henao y García (2009) mencionan que el desarrollo de la comprensión y regulación emocional se encuentra relacionado a la crianza, ya que las personas significativas en la vida del niño establecen pautas, las cuales se convierten en un ciclo continuo de refuerzo recíproco. Asimismo, ellos explican que la comprensión emocional permite a las niñas y niños ajustar sus reacciones emocionales para adecuarlas a la situación y al deseo de sí mismos de alcanzar objetivos determinados, en busca de respuestas coherentes a las demandas del entorno, y se evidencia un avance cuando el niño(a) comienza a considerar los deseos del otro. En esa línea, Pons et al. (2004, como se citó en Roqueta, Benedito y Soria-Izquierdo, 2017) manifiesta que la comprensión emocional en las niñas y niños se incrementa con la edad, así como uno de los componentes elementales es la identificación de emociones básicas en expresiones faciales y de emociones morales.

En cuanto a la regulación emocional, Gross y Thompson (2007) hacen referencia a los esfuerzos que realiza el individuo, ya sea de manera consciente o inconsciente e intrínsecos como extrínsecos, para influenciar y cambiar la magnitud, compensación y duración de sus emociones. Además, Guzmán et al. (2016) señalan que existe una relación entre el apego y la regulación emocional. De esta manera, las personas en las que predomina un estilo de apego seguro tienen una mejor regulación emocional. Esto es

demostrado por los estudios realizados por Ainsworth et al. (1978) en relación a los tipos de apego y la regulación emocional que presentaban diversas niñas y niños ante diferentes estímulos y la ausencia de la figura materna o cuidador principal.

## **1.2 Vínculo afectivo en población infantil institucionalizada**

Según Hope and Homes for Children y Unicef (2020) uno de los grandes problemas es la falta de personal capacitado y formado en la mayoría de los países. Además, señalan que el cuidado y la protección institucional no son los adecuados para los NNA, debido a que no es personalizado o individualizado; no fomenta el desarrollo de relaciones sólidas y significativas entre los NNA, familias y las comunidades; tienen mayor riesgo de sufrir abuso emocional, físico y sexual; y tienen dificultades para vivir de forma independiente al reintegrarse a la sociedad. Ambas organizaciones señalan que la cifra de más de 189 000 NNA institucionalizados en América Latina y el Caribe mencionada por Petrowski et al. (2017) no representa la realidad. Asimismo, atribuyen la dificultad de tener una estadística exacta a la falta de datos confiables y el acceso restringido a la información oficial.

Por otro lado, según Unicef (2013, como se citó en Ibarra y Romero, 2017) existían alrededor de 70 niñas y niños por cuidador y en el mejor de los casos 15 niñas y niños entre dos cuidadores, cifras que están reduciendo en algunos países, debido a que está disminuyendo la cantidad de NNA en las instituciones.

En relación a la institución, Goffman (2001, como se citó en Gómez, 2017) manifiesta que es común que en ese contexto cada miembro realice la misma actividad y que siga las mismas normas en los espacios, lo cual conlleva a que se pierda el sentido de la individualidad. Asimismo, Warner et al. (2017) mencionan que en el contexto institucional el apego se ve influenciado por la calidad de interacción entre niño-cuidador, el tamaño del grupo y la cantidad de rotaciones del cuidador con el grupo a su cargo.

Por estos motivos, Cano et al. (2019) sostienen que la cantidad de niñas y niños dificulta que los cuidadores puedan brindar atención a las necesidades emocionales de cada niño(a) de manera individual y de forma que satisfaga sus necesidades por completo. En otras palabras, se les complica estar disponibles y responder con sensibilidad ante la demanda del niño(a). Además, en la investigación llevada a cabo por los autores, se evidencian en las narraciones de las niñas y niños que el cuidador está representado como una figura que no logra contener las ansiedades y temores ante una situación amenazante.

Asimismo, Vorria et al. (2003, como se citó en Zegarra, 2016) plantea que la interacción de manera individual puede beneficiar la sensibilidad de las cuidadoras, mientras que hacerse cargo de varias niñas y niños a la vez dificultaría responder de manera consistente a cada uno. En esa línea, Duarte et al. (2016) comentan que la sensibilidad del cuidador está vinculada a la disposición con la que responden las necesidades físicas y afectivas de las niñas y niños. No obstante, uno de los factores que dificulta esta atención es la rutina institucional marcada por un ritmo y una cierta cantidad de actividades que se deben llevar a cabo (Nogueira y Costa, 2005).

Fernández y Fuentes (2005, como se citó en Gianino, 2012) mencionan que para que se logre una atención de calidad se debe cumplir con los siguientes criterios: individualización (considerar las características, necesidades y problemáticas individuales), respeto a los derechos del niño(a) y la familia, adecuada cobertura de las necesidades materiales (entorno acogedor, alimentación y vestido), escolarización y alternativas educativas, promoción de la salud (evaluación inicial, seguimiento y tratamiento), normalización e integración (actividades de ocio que promueven las relaciones sociales y fomentan la integración), enfoque de desarrollo y preparación para la vida, apoyo a las familias (brindar estrategias para un adecuado acercamiento familiar), seguridad y protección (afectiva y física), y colaboración centrada en el niño(a) (trabajo en equipo entre los diversos profesionales y las diferentes entidades).

El cuidador es quien se hace cargo de las necesidades del niño(a), y brinda recursos para que este tenga salud y bienestar, ya que no puede subsistir por sí mismo siendo “la persona que facilita la vida y complementa la falta de autonomía de una persona dependiente, ayudándola en sus tareas diarias” (Ruiz y Nava, 2012, p. 163). Asimismo, según el MIMP (2012) cumple una función clave, ya que establece una relación de cuidado directa con las niñas y niños, la cual puede obstaculizar o favorecer los distintos procesos. Estos cuidados abarcan áreas como salud que implica la higiene personal de las niñas y niños, y acompañarlos a sus citas médicas. En cuanto a la educación el manual de intervención señala que en la fase de convivencia – empieza a desarrollarse al tercer mes y dura aproximadamente un año– las niñas y niños en edad escolarizada deben estar matriculados, asistir a clases, y tener un buen rendimiento escolar. Además, Steels y Harriet (2017) hacen énfasis en la importancia de crear entre los cuidadores, niñas y niños un vínculo sólido.

Existen ocasiones en que la cuidadora se identifica con la figura y el rol materno resultando complicado establecer los límites en cuanto a su función. Esta forma de

vinculación es desencadenada por las niñas y niños quienes comienzan a llamarla mamá por el tiempo que pasan con ella (Bärtschi, Schwartz, Marten, 2019). Asimismo, Bärtschi, Schwartz, Marten, Wander de Carvalholl, Langel y Correa (2018) comentan que la formación del tipo de vínculo, mencionado previamente, presenta implicaciones emocionales para el cuidador como tristeza, sufrimiento y ansiedad cuando ocurre la desinstitucionalización del niño(a). En ese sentido, Arguello et al. (2015) señalan que se debe establecer entre el cuidador, las niñas y niños un apego de transición para que de esta forma no se establezca una dependencia y se pueda facilitar el proceso de cambio que ocurre en la adopción. Sin embargo, esto no es del todo posible porque no hay un tiempo determinado en la residencia del niño(a), ya que pueden ser días o años.

Por otro lado, se encuentra el niño(a), quien se halla en una etapa crucial. Según Mansilla (2000) esta etapa se divide en dos: primera infancia (0-5 años) y segunda infancia (6-11 años). En la primera infancia existe un alto grado de dependencia y se menciona que las niñas y niños entre 4 y 5 años tienen un mayor interés por lo externo que las niñas y niños de 0 a 3. En la segunda, hay una mayor apertura hacia el exterior, en comparación a la primera, y una acelerada adquisición de habilidades para la interacción. Estas etapas son importantes debido al desarrollo y aprendizaje que adquieren. Asimismo, Olhaberry y Sieverson (2022) mencionan que a la edad de 4 a 5 años desarrollan la teoría de la mente, la cual les permite imaginar y representar la perspectiva mental de la otra persona, identificar las consecuencias de su comportamiento y tener un mayor control inhibitorio, características que se encuentran relacionadas con la regulación emocional.

Piaget (s.f. como se citó en Pérez, 2017) clasifica en la etapa preoperacional al infante que se encuentra entre los 2 y los 7 años. A esta edad se comienza a desarrollar la función simbólica y el lenguaje, lo cual permite que a la par se genere un cambio en el aspecto afectivo que implica una mayor estabilidad y duración en los sentimientos. Otra de las características de esta etapa es el egocentrismo, lo que influirá en su predisposición para realizar actividades dependiendo del interés que le genere.

En esta línea, el segundo estadio del desarrollo psicosocial de Erikson (1998. como se citó en Bordignon, 2005) es iniciativa versus culpa y miedo, y abarca la etapa preescolar; es decir, las edades de 3 a 5 años. En esta etapa existe un aprendizaje sexual que les permite diferenciar lo masculino y femenino, un perfeccionamiento del lenguaje, una mayor capacidad locomotora y comienzan a expresar sus sentimientos. Asimismo, el juego se vuelve fundamental para procesar las experiencias vividas y un medio de

aprendizaje. Además, este juego se expresa en tres niveles: la autoesfera, la cual es a través de las sensaciones del propio cuerpo; la microsfera, esfera de los juguetes; y la macrosfera, relaciones con los otros. El siguiente estadio es el de laboriosidad versus inferioridad y aparece en la edad escolar; es decir, entre los 5-6 años hasta los 11-13 años. Durante estas edades se da una mayor relevancia al grupo del mismo sexo. Asimismo, con el inicio del colegio se inicia el aprendizaje sistemático, lo cual desarrolla sentimientos de participación y competencia en el proceso productivo de la sociedad.

En este caso, tienen como referente principal al cuidador, quien debe tener en cuenta que vienen de diferentes contextos, los cuales pueden ser de violencia, abandono, etc. Como afirman Gil et al. (2012) a las niñas y niños separados de su familia de origen les cuesta adaptarse: “Los niños que son alejados de su contexto familiar de origen por haber sido víctimas de maltrato o negligencia se ven sometidos a un fuerte estrés cuando intentan adaptarse a las nuevas condiciones” (p. 338). En ese sentido, González y Ríos (2021) indican que las reacciones de agresividad, miedo, crisis de cólera, desequilibrio y depresión son causadas por sus experiencias de vida y la institución. Además, Halligan et al. (2004, como se citó en Crockenberg et al., 2008) mencionan que el estrés, la inconsistencia y las malas experiencias en la regulación afectiva pueden conducir a apegos inseguros. No obstante, González (s.f.) señala que el vínculo afectivo formado entre cuidador y niño(a) es un instrumento para brindar una contención adecuada y acompañar a encontrar al niño(a) nuevas formas de expresar la ira y todas las demás emociones. Asimismo, Confalonieri (2005, como se citó en Franco et al., 2014) concuerda en que una crianza desde el afecto favorece las conductas adecuadas; mientras que ante la falta de afecto hay más alteraciones emocionales y bajas competencias sociales. En esa línea, Cassidy (1994, como se citó en Gross, 2007) indica que la comunicación emocional entre cuidador-niño permite que él se sienta seguro y en confianza para expresar sus emociones.

Finalmente, se presentan 4 estudios de carácter nacional relacionados con el tema de investigación objeto de la presente tesis.

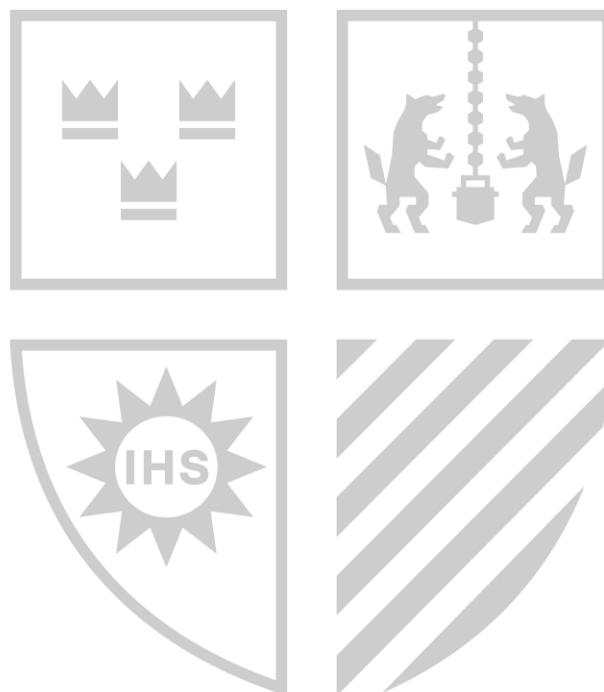
El primero, Gamarra et al. (2021) se centran en profundizar la perspectiva de las madres cuidadoras de un CAR en Chiclayo a través de una metodología cualitativa descriptiva, con un muestreo no probabilístico. El segundo, Verona (2021) se focaliza en la experiencia emocional de las cuidadoras en un CAR de Lima Metropolitana en base a un análisis fenomenológico descriptivo. El tercero, León (2023) se centra en explorar las interacciones entre cuidadoras y niños albergados en unos CAR en Lima a través de una

metodología cualitativa fenomenológica interpretativa. Por último, el cuarto estudio de Noel (2018) trata acerca de las representaciones sociales sobre el cuidado de niñas y niños en madres usuarias y madres cuidadoras en dos centros infantiles de Lima metropolitana, en base a una metodología cualitativa desde el paradigma constructivista.

En cuanto a los resultados, la primera investigación concluye que la atención de las cuidadoras se centra en la satisfacción de necesidades físicas, afectivas y disciplinarias de acuerdo a una formación en valores, en el cumplimiento de tareas escolares y el rol cotidiano de la enseñanza en los quehaceres del hogar. Asimismo, mencionan que el vínculo emocional de las cuidadoras está asociado con la empatía y la capacidad de respuesta, también la calidad de apego como facilitador de habilidades socio emocionales e interpersonales. Respecto a la segunda investigación, se menciona que hay una sobrecarga y sobreexigencia en el trabajo de las cuidadoras, ya que la infraestructura y los materiales dentro del CAR son insuficientes. Asimismo, existe una subvaloración de la labor que realizan las cuidadoras por el personal y la directora del CAR por una cuestión de estatus ocupacional. No obstante, las cuidadoras experimentan una satisfacción y alegría por las muestras de agradecimiento de las niñas y niños. En cuanto a la tercera investigación, se menciona que las interacciones entre cuidadora-niño está caracterizada por la respuesta ante las necesidades de las niñas y niños. Asimismo, las variables que favorecen la interacción son la asignación al mismo grupo de niñas y niños, apoyo entre el personal, la formación de las cuidadoras, los adecuados ambientes físicos mientras que las variables que dificultan son la falta de personal, el salario y la insuficiencia de materiales. Por último, respecto a la cuarta investigación, se manifiesta que las madres usuarias (madres biológicas) poseen una representación social de control en el cuidado de las niñas y niños; mientras que las madres cuidadoras poseen una representación social de diálogo y estrategias en el cuidado de las niñas y niños. Esto se debe a la desigualdad de estudio y capacitación sobre los cuidados que necesitan las niñas y niños.

A partir de lo revisado se resalta la importancia del vínculo afectivo en el desarrollo de los niños, ya que les permite aumentar su capacidad de expresar sus emociones de manera asertiva, e influye en su personalidad y la forma de interrelacionarse. Asimismo, este vínculo se crea con su cuidador principal, quien tiene un rol relevante y es considerado su modelo. En el presente estudio, el cual se despliega en el contexto institucional, esta figura es representada por las cuidadoras, quienes están encargadas de la crianza y pasan la mayor parte del tiempo con los niños. Sin embargo,

hay factores que dificultan este proceso como la cantidad de niños a cargo que tiene cada cuidador, la capacidad para soportar el esfuerzo emocional del cuidador y la historia previa de violencia o abandono de cada niño. Por ello, en el próximo capítulo, los objetivos propuestos buscan responder a la pregunta sobre cómo son las vivencias en el vínculo afectivo desde la perspectiva del cuidador.





## CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación cuenta con un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales se desprenden de la pregunta de investigación previamente planteada.

### 2.1. Objetivo general

Describir las vivencias en el vínculo afectivo entre las cuidadoras y niños de cuatro Centros de Atención Residencial en Lima Metropolitana desde la perspectiva de las cuidadoras.

### 2.2. Objetivos específicos

- Describir las vivencias de interacción en el vínculo afectivo entre las cuidadoras y los niños.
- Identificar aspectos y/o elementos en las vivencias relatadas por las cuidadoras que faciliten el fortalecimiento del vínculo afectivo entre cuidadora-niño.
- Identificar aspectos y/o elementos en las vivencias relatadas por las cuidadoras que pongan en riesgo el vínculo afectivo entre cuidadora-niño.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo. Este enfoque permitió conocer a mayor profundidad las vivencias en el vínculo afectivo entre las cuidadoras y las niñas y niños desde la subjetividad de las cuidadoras, debido a que es a través del punto de vista del participante y su construcción de la realidad que se obtiene información sobre la investigación. Asimismo, el diseño fue de tipo fenomenológico, ya que toma en cuenta la “noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada” (Flick, 2015, p. 20). Desde la perspectiva del investigador y como indican Rodríguez et al. (1999) este diseño busca comprender el fenómeno estudiado y hace énfasis en las experiencias subjetivas desde la perspectiva del sujeto. De la misma manera, Guardián-Fernández (2007) menciona que se realiza un énfasis en la interpretación de los significados que otorga el sujeto y sus acciones.

### 3.1 Participantes

Las participantes que formaron parte de la investigación fueron 8 cuidadoras mujeres adultas a cargo de niñas y niños entre 4 y 8 años. Asimismo, tienen entre 1 a 10 años trabajando en la institución en la que actualmente laboran, cinco de ellas tienen hijos y dos son religiosas. Por otro lado, la muestra pertenece a cuatro diferentes Centros de Atención Residencial en Lima Metropolitana. En dos de estos solo cuidaban niñas. La cantidad de entrevistas realizadas en los distintos CAR se encuentra en proporción de 4 (solo niñas), 2 (niños y niñas), 1 (solo niñas) y 1 (niños y niñas).

**Tabla 1**

*Características de las participantes*

Seudónimo	Sexo	CAR	Edad	Años trabajando en la institución	Hijos
Participante 1	F	CAR 1	32 años	4 años	No
Participante 2	F	CAR 1	59 años	10 años	Sí
Participante 3	F	CAR 1	39 años	3 años	Sí
Participante 4	F	CAR 1	56 años	4 años	Sí
Participante 5	F	CAR 2	32 años	1 año	No
Participante 6	F	CAR 2	28 años	1 año	Sí
Participante 7	F	CAR 3	43 años	8 años	No
Participante 8	F	CAR 4	55 años	3 años	Sí

*Nota.* Elaboración propia, 2024

### 3.2 Criterios de selección

Se realizó un muestreo por conveniencia. Según Batagglia (como se citó en Hernández et al., 2014) está conformado por los casos disponibles a los que se tiene acceso. En cuanto al número de participantes se usó el criterio de saturación. Morse (1995) menciona que se recopilan datos hasta que ocurre la saturación; es decir, hasta que de los datos ya no se obtenga ninguna información nueva. Asimismo, las señales de saturación se determinan evaluando la adecuación, calidad y amplitud de los resultados.

Por otra parte, como criterios de inclusión se consideró que las cuidadoras cuenten con al menos un año de experiencia en el cuidado de los niños en el CAR donde se realiza la investigación, debido a que durante ese tiempo pueden llegar a conocer cómo es la dinámica de todo el año. Asimismo, otro criterio fue que las niñas y niños a su cuidado tuvieran edades entre 4 y 8 años, ya que a esa edad el lenguaje se encuentra más estructurado, aumenta su interés por relacionarse con otras niñas y niños, al igual que sus capacidades afectivas, expresión de sentimientos, se van desarrollando, e inician la escuela primaria (Bordignon, 2005).

### 3.3 Instrumentos de recolección de información

El instrumento para el recojo de información fue una entrevista semi-estructurada, la cual contó con una guía creada por la investigadora (ver anexo 2). Según Guerrero (s/f., citado en López y Deslauriers, 2011) la entrevista es una relación diádica centrada en la discursividad regida por reglas que delimitan márgenes apropiados para la

relación interpersonal. Además, da acceso al universo de significaciones del entrevistado y hace referencia a acciones pasadas y/o presentes, de sí mismo como de terceros. Asimismo, según Díaz et al. (2013) la entrevista semi-estructurada presenta flexibilidad, ya que es posible ajustarla a los sujetos.

Para la construcción de las preguntas de la guía se elaboró la matriz de categorización a partir del concepto vínculo afectivo del cual se derivan dos dimensiones: apego y desarrollo emocional (ver anexo 1). La guía de entrevista se diseñó en función a 20 preguntas que abarcaron las dimensiones de apego y desarrollo emocional, y que al mismo tiempo respondieron a los objetivos (ver anexo 2). Además, si bien ya se encontraban planteadas las preguntas, la entrevista semi-estructurada permitió acomodar las preguntas y/o repreguntar dependiendo de la información brindada por el participante. Asimismo, la entrevista fue planteada de manera conversacional al participante, ya que se buscó, de esta manera, la extracción de la mayor cantidad de información.

### 3.4 Procedimiento

Primero, se realizó la matriz de conceptos y preguntas. De esta manera, se pudo estructurar las preguntas pertinentes para cada dimensión y subdimensión del esquema teórico con la finalidad de que contesten el objetivo de la investigación. Seguidamente, se pasó a realizar la guía de entrevista, en la cual se ordenaron las preguntas de la manera más conveniente para obtener la información requerida y lograr una comunicación fluida. Asimismo, este material fue revisado por dos expertas en el tema, a quienes se contactó y envió el instrumento para que lo evaluaran. Las expertas realizaron aportes para la mejora y validación del contenido, los cuales han sido tomados en cuenta conforme se creyeron oportunos. Los aportes brindados fueron importantes para seguir afinando el instrumento. A partir de ello, uno de los cambios realizados fue modificar un “cómo es/consideras...” a un “cómo describes...”, ya que de esta manera se evita el riesgo de que la respuesta del participante sea de tipo calificativa y, por el contrario, lo invita a explicar. Otro de los cambios realizados fue ejemplificar dos de las preguntas con una situación narrada previamente por el participante para que así sea más comprensible. Asimismo, se agregaron dos preguntas que se deslindan de las preguntas anteriores a estas, las cuales aportan información relevante a la investigación sobre las muestras de afecto por parte de las niñas y niños a las cuidadoras y si la actitud de esta varía dependiendo del niño(a) con el que interactúe. Además, se hizo un cambio en el tipo de

pregunta, una cerrada por una abierta, y la redacción fue modificada con palabras simples para que se entienda mejor. Por último, al preguntar por un día de trabajo, se ha tomado en cuenta preguntar por un día específico de la semana. La elección del día depende de la cantidad de actividades que realicen juntos. Esta información será extraída en la familiarización.

Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista piloto de manera virtual con el fin de poner a prueba el instrumento para verificar si las preguntas eran comprendidas o caso contrario, realizar los cambios pertinentes.

En cuanto a la aplicación del piloto las preguntas en general fueron comprensibles para la participante. Asimismo, hubo una fluidez a lo largo de las preguntas, lo cual se manifestó en que una pregunta permitió la respuesta de la siguiente por lo que hubo momentos en los que no fue necesario realizar la siguiente pregunta porque ya la había contestado de manera detallada. Mientras, en otros casos de todas maneras se hizo la pregunta porque la respuesta fue superficial y se buscaba profundizar más. Otro punto que se tomó en cuenta fue hacer hincapié en que las preguntas iban relacionadas a niñas y niños entre las edades de 4 a 8 años, ya que en varios momentos se referían de manera más general o, a otras edades.

Por otro lado, la técnica de entrevista de la investigadora fue adecuada, pero hubo momentos en los que pudo hacerla de manera más fluida y no pasar a la siguiente pregunta al terminar la participante de dar su respuesta. Ese aspecto fue considerado para las siguientes entrevistas; es decir, la investigadora parafraseó las respuestas de las participantes para corroborar su correcta comprensión, así como la enlazó con la siguiente pregunta para que así exista una mayor soltura.

Para la realización de la investigación se obtuvo el contacto de los CAR por intermediarios religiosos. Asimismo, se conversó con las personas encargadas de las instituciones para explicarles los objetivos y solicitar los permisos necesarios. En tres de los CAR el acceso fue concedido sin dificultades, solo en una de las instituciones se necesitó enviar una carta de presentación por parte de la universidad sobre la investigación, al igual que se coordinó la fecha, hora y el envío del link para la entrevista con la persona encargada por lo que no se tuvo contacto con las participantes previamente a la entrevista. Seguidamente, se aplicaron las entrevistas virtuales a las participantes, ya que la presente investigación se realizó en época de pandemia. Estas entrevistas tuvieron una duración entre 30 y 80 minutos. Además, antes de comenzar las entrevistas se leyó y explicó el consentimiento informado, en el cual se mencionó el tema, objetivo de

investigación, lo que se espera de la participante, la confidencialidad y sobre el procesamiento de datos. Solo después de que la participante aceptara voluntariamente se llevó a cabo la entrevista. Por último, las entrevistas fueron transcritas a un documento Word y, posteriormente fueron analizadas y codificadas en el programa ATLAS.ti 7 como se explicará más adelante. Además, se usó un código para las participantes, tal como se recoge en la tabla nº1 con el fin de proteger sus identidades y seudónimos que reemplacen los nombres de las niñas y niños mencionados.

Al finalizar la investigación se entregará a una de las instituciones un reporte de los resultados y discusión, ya que la persona encargada así lo solicitó con la finalidad de ayudar a modificar y/o implementar herramientas y programas.

### **3.5 Aspectos éticos y criterios de calidad**

Flick (2015) manifiesta que la ética adquiere relevancia práctica cuando se aborda a personas para que participen de la investigación. Asimismo, las cuestiones éticas surgen en los diversos pasos y en todos los estadios de la investigación, entre los cuales resalta el contacto con el campo, los participantes y el manejo de los datos. A continuación, se mencionarán algunos de los cuidados éticos que se tomaron en cuenta en la presente investigación.

- Confidencialidad: Se mantiene el anonimato y la privacidad de las participantes al recolectar la información y durante todo el proceso. Por ello, el nombre ha sido reemplazado por el código *Participante* y un número del 1 al 8, y en el caso de los niños ha sido reemplazado por un seudónimo.
- Precisión e interpretación de datos: No se ha producido ninguna omisión o modificación de la información recogida, al igual que no se han hecho interpretaciones que no estén apoyadas por completo en los datos y no se han formulado generalizaciones apresuradas.
- Consentimiento informado: Al comienzo de la entrevista a cada una de las participantes se les informó el propósito de la investigación, lo que se espera de ellas y acerca del procedimiento de los datos. De esta manera, las participantes eligieron continuar con la entrevista de forma voluntaria. (ver anexo 3)

Por otro lado, Flick (2015) menciona que la calidad es uno de los puntos más importantes en el diseño de una investigación. Esta se encuentra asociada con la solidez de la investigación, las influencias del exterior y al sesgo del investigador. Además, Flick

divide los criterios de calidad en tres partes según diferentes momentos: el diseño, la realización y la difusión. A continuación, se mencionarán algunos de los criterios de calidad en relación a la realización (rigor y flexibilidad) y la difusión (transparencia), los cuales han sido aplicados en la investigación.

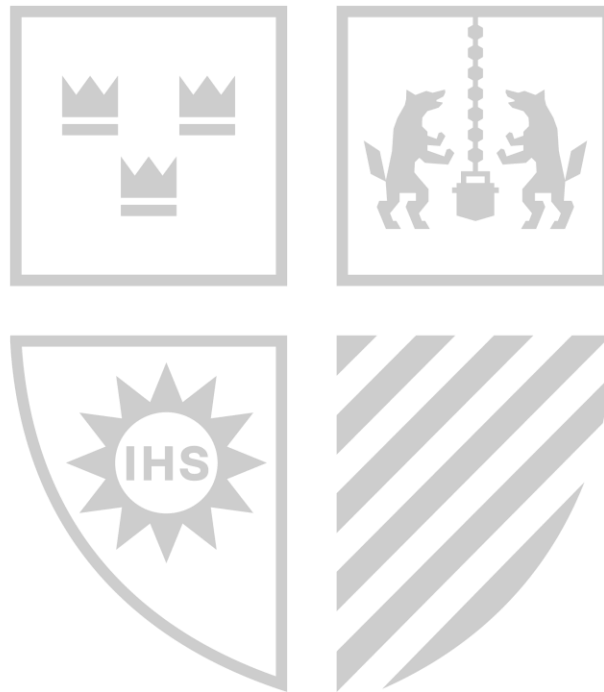
- Rigor: Tiene que ver con ser estricto y consecuente en la aplicación de un método, el cual ha sido utilizado a lo largo de la investigación; es decir, que exista una coherencia metodológica en relación a los hallazgos. En este caso, la rigurosidad en el estudio se encuentra en el enfoque y diseño fenomenológico, los cuales proponen un recojo de la información de manera transparente, legible y respetando en todo momento la percepción de las experiencias de los participantes, acompañado de la temporalidad y el tipo de contexto.
- Flexibilidad: Hace referencia a la adaptación de las preguntas al participante de manera individual y al curso de la entrevista. Este punto se puso en práctica al momento de realizar la entrevista semi-estructurada, ya que se parafrasearon algunas preguntas para un mejor entendimiento o se realizaron repreguntas para recabar una mayor información.
- Transparencia: Se debe reflejar de manera transparente cómo fue el procedimiento y cómo se llegó a los hallazgos. Este criterio se evidencia en la redacción del presente trabajo de investigación de manera que el lector comprenda, específicamente con la explicación detallada del método, la construcción y validación del instrumento de investigación, la selección de participantes, la realización de las entrevistas y el análisis de la información resultante de las mismas.

### **3.6 Análisis de la información**

Según Miles y Huberman (1994, como se citó en Rodríguez et al., 1999) el proceso de análisis se divide en tres pasos: la reducción de datos, la disposición y transformación de datos, y la obtención y verificación de conclusiones. El primer paso hace referencia a simplificar; es decir, resumir la información seleccionando las partes relevantes para que de esta manera sea manejable. En este paso se encuentran las actividades de segmentación en unidades, en el caso de la presente investigación se realizó a partir del criterio temático, identificación y clasificación de unidades a través de la categorización y codificación, y la actividad de síntesis y agrupamiento de un conjunto de categorías o códigos. El segundo paso, se refiere a la organización y el orden que se le

da a la información para facilitar la comprensión de los datos. Esto se realizó por medio de la creación de un diagrama de red en el cual se visualizan las categorías con sus respectivos códigos elaborados a través del programa ATLAS.ti 7 (ver anexo 4 y 5).

Por último, en el tercer paso, la obtención de conclusiones hace referencia a la unión de los elementos en el proceso analítico para de esta manera reconstruir un todo significativo y estructurado. Mientras, que en la verificación se comprueba que la validez de los resultados corresponda a los significados e interpretaciones atribuidos por los participantes.





## CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

El presente capítulo presenta los hallazgos de la investigación, respondiendo a los objetivos de la misma, desde las vivencias relatadas por las cuidadoras en el vínculo afectivo entre ellas, y las niñas y niños. Asimismo, se divide en dos secciones: apego y desarrollo emocional. Es así como a partir de esas dos secciones se describirán las vivencias en el vínculo afectivo entre la cuidadora, las niñas y niños. Además, con la finalidad de mantener la confidencialidad, la cual forma parte de los cuidados éticos, los nombres de las participantes serán omitidos y serán reemplazados por el código asignado a cada una de las participantes, tal como lo indica la tabla 1 y el nombre de los niños serán reemplazados por un seudónimo.

### 4.1 Apego

Como se mencionó previamente en la fundamentación teórica, en la presente investigación se busca describir cómo son las vivencias en el vínculo afectivo entre las cuidadoras y los niños de cuatro CAR en Lima Metropolitana, y uno de los acercamientos es a través de los sucesos; es decir, acciones, reacciones, expresiones, verbalizaciones y gestos en los momentos de interacción, separación y reencuentro pertenecientes al apego.

#### 4.1.1 Momento de interacción

##### a. Actividades relacionadas a los cuidados

Los momentos de interacción entre las cuidadoras, y las niñas y niños están relacionados a las diferentes actividades cotidianas que realizan dentro de su dinámica institucional. Entre estas actividades se encuentran los cuidados que están relacionados al aseo personal, la alimentación y al cuidado en caso alguna de las niñas o niños se encuentre enfermo. Una de las participantes menciona que ayudan a bañar a las niñas más

pequeñas, pero que igual están pendientes de cómo se han bañado las demás y les va aconsejando para que puedan asearse mejor.

(...) normalmente siempre a la gran mayoría las encontramos bañadas, más nos encargamos de que se bañen las pequeñas que son de 3 y 4 años, ¿no? El resto ya las encontramos bañadas, a veces mal bañadas, pero bañadas, les digo “tienes que lavarte mejor las orejas, mira esas orejas” mientras las voy peinando. (Participante 1)

Las niñas y niños también suelen enfermarse y a veces de forma inesperada durante la noche como comenta una de las participantes, quien menciona que en esos momentos están pendientes por si necesita algo: “siempre, siempre hemos tenido casos que, una de las pequeñas llama en la madrugada y hay que verlas, hay que atenderlas. O les dolió su estómago o les dio fiebre y hay que estar atentas a eso” (Participante 2).

Los cuidados previamente mencionados que son realizados por las cuidadoras concuerdan con lo expuesto por Ruiz y Nava (2012) quienes manifiestan que el cuidador es quien se hace cargo de las necesidades y complementa la falta de autonomía del niño(a) para que tenga salud y bienestar. Asimismo, coincide con el manual de intervención desarrollado por el MIMP (2012), el cual indica que el niño(a) atiende y cuida su higiene personal realizando actividades acordes a su edad. En cuanto al área de salud, el manual señala que el niño(a) debe tener un buen estado de salud y asistir a las citas médicas correspondientes, las cuidadoras están encargadas de acompañarlos.

## **b. Actividades lúdicas**

Las actividades lúdicas son otro tipo de actividades que realizan en la institución. Entre las actividades más recurrentes que realizan estas niñas y niños en su tiempo libre en compañía de las cuidadoras se encuentran los juegos simbólicos de roles y de reglas como la “comidita”, vóley, juegos de mesa, baile y canto. En todas las actividades recreativas las cuidadoras participan como observadoras y en la mayoría son participantes activas; en otras palabras, se involucran en la actividad que las niñas y niños realizan.

En la mañana voy supervisando y tenemos una sala de juegos, en esa sala de juegos estamos jugando con canciones, juegos de mesa, en el ambiente de juego, ¿no? Juegan con una arena lúdica, luego juegan con pelotas, con las colchonetas, juego con ellos en la mañana. (Participante 8)

Otra de las participantes señala que las niñas “se sienten felices” cuando juegan con ellas y es una herramienta que permite que hagan caso con más facilidad: “Normalmente cuando juego más con ellas, cuando les digo algo ya al toque lo hacen, pero cuando no juego con ellas y estoy molesta ya comienzan a renegar ya” (Participante 1).

Los resultados son apoyados por la investigación de Gamarra et al. (2021) en el que las cuidadoras propician actividades recreativas, al igual que promueven una buena relación llegando a formar lazos de confianza. En esa misma línea, en el estudio de Fernández y Fuertes (2005, como se citó en Gianino, 2012) uno de los criterios que se toma en cuenta para una atención de calidad es el de normalización e integración, el cual consiste que mediante actividades de ocio promueven las relaciones sociales y se fomenta la integración en el CAR. Por lo que, como señalan los autores, realizar este tipo de actividades entre cuidadoras, y niñas y niños es una forma de afianzar el vínculo afectivo.

### **c. Actividades educativas**

Respecto a las actividades relacionadas a la educación, estas se centran en el acompañamiento de las niñas y niños mientras se encuentran en clases por si tienen alguna duda o consulta. Las clases se realizaban de manera virtual por la misma coyuntura de pandemia que conllevó la suspensión de las clases presenciales debido al COVID-19. Además, les brindan ayuda para que realicen sus tareas, ya que hay algunas niñas y niños a los que les cuesta incorporarse a la dinámica del colegio por el mismo contexto en el que vivían previamente y las cuidadoras les enseñan “de cero”.

A veces tú le dices “mira, a ver, qué letra es esta” y no, ni siquiera logra reconocerla y ya uno se da cuenta “no, no lo hizo” y pues empezar con esa pequeña, sea la edad que sea, de cero. Enseñarles pues trazos, círculos, figuras geométricas, números, vocales y pues irlo logrando poco a poco. (Participante 3)

En este aspecto, el MIMP (2012) en su manual de intervención brinda puntos claves sobre el área de educación, los cuales mencionan que el menor debe estar matriculado, asiste a clases y tiene buen rendimiento escolar en la fase de convivencia, la cual empieza a desarrollarse al tercer mes de la llegada del niño(a) y dura aproximadamente un año. Estos puntos se han reflejado parcialmente en el caso de la

presente investigación, ya que por un lado todas las niñas y niños en edad escolarizada asisten a clases, lo cual coincide con lo señalado por el MIMP. Sin embargo, no todos cuentan con los conocimientos para un “buen rendimiento” dada sus situaciones previas, ya que como señalan Gil et al. (2012) a las niñas y niños que son separados de su familia de origen por negligencia o maltrato les cuesta adaptarse.

#### **d. Actividades relacionadas a los deberes**

Por último, se encuentran las actividades asociadas a los deberes como limpiar la mesa, lavar los platos, barrer, limpiar. Hay algunas de las actividades que realizan solo las niñas y niños más grandes que es a partir de los 7-8 años en adelante como lavar los platos, y son ellos los que se encargan de lavar los platos de las niñas menores de 7 años.

Terminan las clases “ya tareas, de una vez” y ya la hacemos antes de irnos a almorzar, así que eso es lo que hacemos hasta el mediodía y ya después almorzamos, ellas lavan sus platos, hacen sus deberes, una limpia la mesa, la otra barre, la otra seca los servicios, la otra limpia la cocina, la otra la lavandería y así. Ya después que hayan terminado sus deberes salen a jugar. (Participante 1)

Este apartado en general concuerda con el estudio realizado por Gamarra et al. (2021) en el que concluyen que la atención de las cuidadoras se centra en la satisfacción de necesidades afectivas, físicas y disciplinarias lo cual se refleja en las actividades de cuidado, recreativas y relacionadas a los deberes.

Por lo anteriormente mencionado se puede indicar que los momentos de interacción mediante los diferentes tipos de actividades que realizan las niñas y niños acompañados o guiados por las cuidadoras es un aspecto que facilita el fortalecimiento del vínculo afectivo entre ellos.

#### **4.1.2 Momento de separación**

Este momento se refiere a cuando la cuidadora tiene que salir de la institución por unas horas, días o semanas. La separación puede ser breve como una salida porque la cuidadora tiene que sacar citas en el médico para las niñas y niños o al salir por el día de descanso que tienen, o puede ser más larga como es la salida por vacaciones o algún viaje que tienen programado en el caso de las cuidadoras religiosas. En ese sentido, existe un

grupo de niñas y niños que se quedan tranquilos al momento de la separación: “ellas siguen tranquilas, normal” (Participante 2). Asimismo, como menciona otra participante hay niñas y niños que preguntan, al percatarse que la cuidadora no ha salido por su día de descanso y al saber que se quedará con ellos, la respuesta de los niños varía entre mostrarse de forma tranquila o expresar su alegría.

Al momento en que, pues hay momentos en que sí, por decir estoy acá, cuando nos quedamos acá adentro sí te preguntan porque sí llevan la cuenta de los días [las niñas] “miss, hoy no descansabas”, “sí” le digo, “pero me voy a quedar”, “ah ya miss, vas a quedarte con nosotros” algunas sí te lo demuestran más emocionadas “ay sí miss, ¡qué bueno!”, otras te miran “ay miss, no descansaste, ¿no vas a ir a tu casa?” te preguntan nada más. (Participante 3)

Por otro lado, para algunas niñas y niños la separación es angustiante y tienen reacciones emocionales de tristeza, lo cual manifiestan a través de reclamos o llantos: “te dicen que no te vayas” (Participante 7), “quiero a esta hermana, por qué nos deja, por qué se ha ido (...) Entonces, el lazo afectivo es más fuerte y cuando salen, los primeros días hay esa reacción de pena, de llorar” (Participante 6). Esta última participante agrega que ocurre una situación desbordante cuando la cuidadora ha estado con ese niño(a) de manera constante y hay una separación permanente, ya sea porque la cuidadora se va de la institución o la cambian de lugar.

Sí se ha visto eso, de que a lo mejor una persona estaba siempre con ese niño, apoyándolo en todo y cuando le ha tocado despegarse, irse a esta persona o la cambiaron de lugar, el niño sufrió y retrocedió mucho y se sintió nuevamente como abandonado, por segunda vez decepcionado. (Participante 6)

Ocurre una experiencia similar de parte de una de las cuidadoras cuando una de las niñas se fue del CAR. Ella se encariñó con una de las niñas, a la cual veía como a su “hija” e incluso llegó a pensar en adoptarla.

Esa niña era Dios mío, era mi corazón. Le decía a la coordinadora, yo la quiero mucho y es más eh... a pesar de las circunstancias y de las cosas que estaban pasando se hubiese quedado conmigo, pero no, se la llevaron a Trujillo (...) era como dejar ir a una de tus hijas y decía “sí, yo me quedo con ella”, pero no, por reglas yo decía no se puede, no se debe y no puede ser. (Participante 1)

En cuanto a la literatura, algunas de las citas expuestas se apoyan en el estudio de Bolwby (1998, como se citó en Echevarria, 2021) en el cual se evidencia que uno de los momentos en el apego es la protesta por la separación, la cual consiste en resistirse a la separación de la figura de apego. Además, en un espacio en el que conviven e interactúan a diario es natural que se desarrollen los vínculos afectivos entre las cuidadoras, y las niñas y niños. Por otro lado, los resultados de las dos últimas citas no coinciden con lo mencionado por Arguello et al. (2015) sobre el apego de transición, desarrollado para que facilite el proceso de cambio que ocurre en la adopción y no se establezca una dependencia.

Más adelante se explicará de manera detallada cómo es este intercambio de afectos entre cuidadoras, niñas y niños y de qué manera las cuidadoras lo manejan.

#### **4.1.3 Momento de reencuentro**

El momento de reencuentro ocurre cuando la cuidadora regresa a la institución después de las horas, días o semanas que estuvo ausente por los motivos mencionados en el punto anterior. En este caso, la mayoría de las niñas y niños muestra alegría ante el regreso de la cuidadora, lo cual se evidencia a través de sus gestos como abrazos: “cuando uno vuelve se alegran, se alegra, me abrazan y así no solamente conmigo, con todas las hermanas que vienen demuestran su cariño y es el afecto de cariño de acá del hogar que se siente” (Participante 4). Asimismo, otra de las formas en que manifiestan su cariño es a través de las palabras de afecto como “te extrañé” y/o gritos en el recibimiento: “Y a mi retorno ya pues sí es la fiesta, gritan “mamá, mamá” y así demuestran su alegría al verme” (Participante 2).

Pasado el recibimiento inicial de bienvenida empiezan a contarle todo lo sucedido en el tiempo que la cuidadora no ha estado, lo cual suelen ser quejas de sus demás compañeras: “Ellas [las niñas] me ven y automáticamente me dan quejas, lo que han hecho sus otras compañeras “miss, la Ana ha botado esto”, “miss Paula ha estado llorando”, te cuentan todo lo que hacen, ellas mismas se delatan” (Participante 1).

Freire (2018) concuerda con los resultados de la presente investigación, la autora expone que los reencuentros entre el niño(a) y su cuidador principal generan emociones de alegría y excitación. De igual manera, es apoyado por Gómez et al. (2005) quienes indican que un niño(a) con apego seguro se muestra contento en los reencuentros y

muestra iniciativa para aproximarse físicamente, al igual que su conducta denota relaciones afectuosas.

## 4.2 Desarrollo emocional

El desarrollo emocional es otra de las dimensiones que se desprende del vínculo afectivo. A partir de las interacciones y la actitud de las personas que los cuidan las niñas y niños van construyendo y dando significado a sus experiencias emocionales (Gallardo, 2007). La regulación y la comprensión emocional son dos de sus componentes que, como comenta Henao y García (2009) se encuentran relacionados a la crianza. En el caso de la presente investigación, son las cuidadoras quienes establecen las pautas para el ciclo continuo de refuerzo recíproco con las niñas y niños.

### 4.2.1 Regulación emocional

Gross y Thompson (2007) señalan que la regulación emocional hace referencia tanto a los esfuerzos intrínsecos como a los extrínsecos que realiza el sujeto. El esfuerzo extrínseco está asociado con otras personas, como la cuidadora en este caso y es a partir de la interacción con ella que suceden cambios en la actitud de las niñas y niños, y por ende en la propia regulación de sus emociones. Uno de los momentos más comunes en el que se evidencia este intercambio es en el ámbito educativo, ya que las niñas y niños se frustran al no entender las tareas y son las cuidadoras quienes están acompañándolos, explicándoles y motivándoles hasta que cambian su actitud ante la situación y puedan resolver el problema por sí mismos.

Hay momentos en que sí se sienten frustradas porque pueden, no logran, cómo te digo... en la educación “no, es que no sé, no me sale, no me entiendes, yo lo hago” y tener que explicarles hasta el momento en que ya “ves como sí pudiste”, eh... alabarle lo bien que lo hicieron y que lo lograron y ya cambian su actitud “ah ya miss, que esto...”, a la siguiente ya “miss si lo hago así”, “claro”, motivarles más que todo y ya van cambiando su actitud. (Participante 3)

Este cambio en las niñas y niños a través de la interacción es notado por la mayoría de las cuidadoras, quienes reconocen que sus acciones y palabras repercuten en ellos, tanto las positivas como las negativas. En ese sentido, este elemento es importante, ya que tal como lo indica Ordoñez (2021) para lograr un buen control en sus emociones

es importante el rol de los padres, en este caso de las cuidadoras. Asimismo, la participante 7 hace referencia a que les afecta porque ya hay un vínculo establecido entre ellos.

A veces te puedes desesperar y puedes alzar un poco la voz o decir alguna palabra que se te pueda escapar y pues se sienten mal por supuesto. Eso les afecta porque si ya hemos creado un vínculo y la persona que es tu referente te diga algo fuerte contraria también en ellas, al igual que cuando puede ser que le dices algo que es positivo, y de alguna manera pues claro que les aliento. Creo que mi palabra, que mi acción por supuesto que influye en las niñas, positiva o a lo mejor no tan positiva, pero siempre influye por supuesto. (Participante 7)

Por otra parte, este cambio en la actitud no es unidireccional; es decir, no ocurre solo de la cuidadora hacia el niño(a), sino que de la misma forma puede ser influenciado por el niño(a) hacia la cuidadora: “Tú puedes estar molesta a lo mucho 15 segundos a media hora porque ya con una payasada de la otra, una broma o cualquier palabra mal dicha de ellas, hace que ya tú pierdas tu mal humor” (Participante 1). Este aspecto es respaldado por Gallardo (2007) quien manifiesta que la actitud del adulto desencadena respuestas en las niñas y niños, y al mismo tiempo las niñas y niños estimulan con su presencia al adulto.

#### **4.2.2 Comprensión emocional**

Henao y García (2009) señalan que la comprensión emocional permite ajustar a las niñas y niños sus reacciones emocionales para adaptarlas a la situación y a su deseo. A lo largo de la investigación hemos podido entender que existen circunstancias en las que surgen distintas reacciones emocionales, de alegría, tristeza, enojo, sorpresa etc. Es así como las situaciones frustrantes en las que predominan las emociones de tristeza y enojo son aquellas que requieren un mayor ajuste de sus reacciones. Asimismo, se tiene que tener en cuenta que las niñas y niños se encuentran en un proceso de aprendizaje, al identificar sus emociones, nombrarlas y procesarlas para responder de manera coherente a la demanda. Además, la mayoría de las niñas y niños requieren que una persona de confianza como sus cuidadores principales, en este caso sus cuidadoras los guíen y acompañen a transitar aquellas emociones.

Por un lado, en el presente estudio se observa que las reacciones emocionales de las niñas y niños ante la frustración porque le han dicho que “no” a algo que querían hacer



suelen ser de molestia, llanto o gritos: “En el momento en que tú les digas no, la frustración sale por cualquier lado, tiro una silla, tiro una mesa, me tiro al piso, grito, hago de todo” (Participante 6). Asimismo, una de las participantes menciona que es normal las reacciones que las niñas y niños tienen porque aún no saben cómo manejarlas, ya que vienen de entornos inestables, pero de igual forma algunos de ellos te cuentan cómo se sienten, y otros que después de llorar y calmarse lo comentan.

Ellos [los niños] todavía no saben cómo manejar sus emociones y es normal debido a de donde ellos proceden porque ellos todavía no lo tienen nada estable y hay unos que sí te sueltan como te digo, te dicen “siento esto, siento esto”, hay otro que no, que prefieren irse a llorar y después vienen y se calman y te dicen “sabes qué, me pasa esto”, “ocurre esto” (Participante 5)

Por otra parte, se encuentran las niñas y niños que insisten preguntado el porqué y diciendo “yo quiero”, pero ante la negativa no continúan insistiendo. Esta participante agrega que las niñas tímidas ante un “no” por parte de las cuidadoras se asustan e incluso no se mueven.

(...) simplemente te preguntan “por qué miss” “yo quiero miss, por qué no me das” y ahí quedo “no, después conversamos” y se quedan pensando y se sientan y siguen por decirte, este conversando entre ellas (...) En algunos casos son demasiado tímidas que tú les dices “no” y se quedan sentadas, se asustan, miran y no optan por moverse, por no hacer nada hasta el momento que ya van entrando en confianza. (Participante 3)

Esta reacción de miedo puede ser por su misma personalidad como por las vivencias previas que han tenido, puesto que algunas llegan de ambientes en los que han experimentado violencia familiar. Esto concuerda con lo manifestado por González y Ríos (2020) las frustraciones causadas por sus experiencias de vida más las causadas en la institución; es decir, una suma de conflictos internos como externos generan reacciones de agresividad, violencia, crisis de cólera, miedo y desequilibrio.

Según Olhaberry y Sieverson (2022) comentan que a la edad de 4-5 años comienzan a identificar las consecuencias de su comportamiento y tener un mayor control inhibitorio. No obstante, no es el caso en las reacciones emocionales ante la frustración y/o prohibición de algunas niñas y niños institucionalizados en la presente investigación, ya que se evidencia en las citas que ante estas emociones aún no hay un procesamiento acorde a sus edades.

### 4.2.3 Regulación y comprensión emocional

Este apartado englobará aquellos códigos (ver anexo 5) que están asociados con ambas sub dimensiones: regulación emocional y comprensión emocional, ya que no es posible encasillarlos en una sola categoría. En esa línea, el modo de intervención por parte de las cuidadoras ante las reacciones emocionales de las niñas y niños es variable. Una de las reacciones que predomina es la frustración, en la que destacan las emociones de enojo y tristeza. En estas ocasiones las cuidadoras pueden optar por mantener su distancia hasta que el niño(a) se calme por su propia cuenta o pueden acercarse al niño(a) para conversar e intentar tranquilizarlo y contenerlo. Estos modos de intervención dependen de factores como su conducta. Además, todas las participantes coinciden en que las niñas y niños tienen que tranquilizarse primero para poder hacer algo que les gusta como salir a jugar.

Nosotras como tutores nada, las dejamos llorar. Cuando ya vemos que están un poco cansadas “¿ya te calmaste?, ¿ahora sí entendiste?”, “sí miss”, “¿te vas a portar bien?”, “sí miss”, “ah ya, ahora sí. Siéntate un ratito y después vas a salir”, normalmente para el juego, las hacemos esperar. Cuando ya están calmaditas y tranquilas ya se van a jugar, ya están felices. (Participante 1)

Esta misma participante cuenta que en un caso en particular con Marta, una de las niñas, realiza una dinámica en la cual reta a que ella grite más de lo que ya está gritando “grita más fuerte”, lo cual a veces le funciona y a veces no. Eso sucede, debido a que la dinámica que ella usa puede generar confusión en la niña, pero no contención. Verona (2021) indica que las cuidadoras al brindarles contención y apoyo transformaban las emociones de tristeza e impotencia. Sin embargo, las citas anteriores discrepan con la literatura, ya que hay una dinámica que pretende distraer al niño(a) de su emoción, pero es confusa e inclusive agresiva y otra en la que hay un distanciamiento, pero posteriormente no se conversa acerca de lo sucedido; en otras palabras, en este caso, no existe una contención emocional de parte de la cuidadora y puede ser considerado como un factor que ponga en riesgo el vínculo afectivo. Al respecto, Nogueira y Costa (2005) señalan como aspecto relevante la rutina institucional, la cual está marcada por un ritmo y una cierta cantidad de actividades dificultando la atención que se ofrece a las niñas y niños.

Por otro lado, las cuidadoras que deciden acercarse y conversar lo hacen después que se hayan calmado las niñas y niños, y sea posible conversar, para ello le brindan espacio si lo necesitan. Asimismo, tienen en cuenta que no siempre el niño(a) va a tener la disposición de mantener un diálogo con una cuidadora en particular, en especial si es con ella con quien está molesto. En esos casos, suele intervenir más de una cuidadora, ya que se acerca a conversar alguien con quien el niño(a) no se sienta enfadado.

Intervenimos la gran mayoría porque por ejemplo de repente si conmigo está enfadada porque yo no le accedo a algo se van a la otra persona y hablan con esa persona y se calman o si tampoco fuese con otra persona, viene otra persona y así sucesivamente. (Participante 5)

En ese sentido, una de las participantes menciona que cuenta con distintas técnicas que le funcionan y las aplica dependiendo del niño(a). Entre las técnicas que aplica se encuentran de respiración la flor y la vela, de relajación al escuchar música que le gusta al niño(a), de distracción al soplarles la cara y pedir que el niño también lo haga, y cubrirle la cabeza con un objeto. La participante comenta que estas técnicas son herramientas que la psicóloga le brindó al dialogar con ella.

Yo entro a tratar de calmarle, a decirle “estoy contigo”, incluso a ellos les gusta que yo les sople, a algunos niños, la cara y se van riendo y les digo “a ver tú, a ver, a que no le haces así, mira yo tu cabello lo muevo, a ver tú mueve el mío” y así se van calmando. A lo mejor a algunos les he hecho que huelan el perfume y que soplen la vela, o sea algunas técnicas que voy aprendiendo también y que sé que funciona con algunos niños. A otros incluso el poner música, hay a uno que le gusta la música que sea, este... eléctrica, eh, y eso lo calma, o a otro le gusta que yo lo tape, qué se yo, la cabeza, de tan berrinche que está le pongo algo en la cabeza y se calma. (Participante 6)

En la presente investigación el grupo de participantes que decide acercarse a conversar, a pesar de las reacciones que puedan tener las niñas y niños, concuerda con González (s.f.) el cual evidencia que el vínculo afectivo puede ser una herramienta para brindar una contención adecuada al niño y acompañarlo a encontrar nuevas formas de expresar su enojo y las otras emociones. Asimismo, coincide con el estudio de Winnicott (1990) quien señala que el cuidador debe estar en condiciones de soportar el esfuerzo emocional que implica el cuidado adecuado de un niño(a) cuyo hogar no ha soportado la tensión. En esa línea, Duarte et al. (2016) manifiestan que la sensibilidad del cuidador

está relacionada a la disposición que tienen para responder frente a las necesidades afectivas y físicas de las niñas y niños.

Otro código que se asocia con ambas subdimensiones es la actitud de las cuidadoras en las interacciones. Estas actitudes cambian acorde al momento que se está vivenciando. Suele ser de enojo si las niñas y niños se “han portado mal”, le pegaron a alguien o han estado haciendo desorden.

En el momento que las veo haciendo desorden, eh... sí, yo te digo a ti, “a ver, ¿qué les pasa?”, hablo con un poco más de voz, que me vean que no estoy muy contenta diciéndoles “qué te pasa, por qué te comportas así”, ¿no? No pongo mi carácter de, de...de besos y abrazos, ¿no?, sino saber en qué momento, ¿no?, tengo que decirles “no está bien”, pero decirles con rectitud. (Participante 2)

Una de las participantes manifiesta que su actitud es de confianza para que de esta manera las niñas y niños se sientan cómodos y protegidos: “confianza para que ellos se sientan cómodos pues, ¿no?, se sientan protegidos” (Participante 8).

Las cuidadoras tienen una actitud diferente cuando su estado de ánimo es alegre, en esos momentos juegan, bailan, ven tele juntos, etc. Asimismo, muestran apertura cuando les comparten un acontecimiento importante para ellos.

Todas estamos abiertas a estar con ellos en cada momento para lo que deseen, para jugar, para reír, para ver tele, eh... para bailar juntos, escuchar música juntos eh, y sobre todo a estar más abiertas a escuchar lo que en ese momento nos vengán también a contar, a decir, porque puede que un niño diga “yo soñé tal cosa anoche” y si yo no le doy importancia, o sea para él es valiosísimo eso. (Participante 6)

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por León (2023) la cual señala que hay ocasiones en que las cuidadoras levantan el tono de voz como una estrategia disciplinaria para que las niñas y niños disminuyan una conducta no adecuada y/o cumplan las indicaciones. Asimismo, Cassidy (1994, como se citó en Gross, 2007) concuerda que al fomentar la comunicación emocional permite que el niño(a) se sienta seguro y en confianza para expresar al cuidador sus emociones.

Para finalizar este capítulo, las muestras de afecto se encuentran asociadas con todo lo previamente mencionado como con los diferentes momentos que forman parte del apego, al igual que con el desarrollo emocional. Asimismo, las muestras de afecto es una

de las formas en las que se puede conocer el vínculo afectivo. Por esos motivos, se decidió dejarlas al cierre.

Respecto a las muestras de afecto, estas son expresadas por parte de las niñas y niños y de las cuidadoras a través de diferentes maneras como abrazos y/o besos, palabras y mediante distintos gestos. Este tipo de demostraciones de afecto se dan por ambas partes, pero mayormente por parte de las niñas y niños. Las muestras más comunes son los abrazos y los besos en distintos momentos del día, destacando sobre todo al comenzar y al finalizar el día: “Yo también les doy cariño, las abrazo, las beso pues eh... necesitan ese cariño” (Participante 4). Asimismo, se encuentran las muestras mediante palabras que expresan afecto, a veces acompañadas de una expresión corporal: “Ellos son en realidad bastante cariñosos, tú llegas y al toque te quieren abrazar (...) Igual cuando ellas me dicen “te quiero”, yo también igual de la misma manera les digo “te quiero, pero también quiero que te portes bien”” (Participante 1).

Por otro lado, están los gestos significativos de afecto relacionados a detalles como cartas o dibujos. Este tipo de gestos suelen ser de parte de las niñas y niños hacia las cuidadoras.

Sí, ellos hacen cartas o cualquier detalle que te hacen en algún momento te lo dan para ti, te dan una fotito, algo que es relevante para ellos te lo regalan o de repente si recibieron un chupetín te lo regalan. (Participante 5)

Además, una de las cuidadoras menciona que cada uno de las niñas y niños tiene su propia forma de expresar afecto según su personalidad, lo cual puede ser a través de acciones como ayudar a barrer. La misma participante señala que algunas muestras de afecto menos frecuentes se dan cuando las cuidadoras motivan, y reconocen los logros y la importancia de las niñas y niños en momentos en los que ellos se sienten frustrados, lo cual suele ocurrir con regularidad en el ámbito educativo.

Sobre todo, de un abrazo, de un “te quiero”, de una palabra que se yo “estás hermosa hoy como siempre” eh, “tú puedes, tú vales, tú eres muy importante, sigue luchando” o en algunos detalles, creo que los niños son más, son muy detallistas y de valorar tus detalles. (Participante 6)

Esta última cita engloba las diferentes muestras de afecto que las cuidadoras expresan a las niñas y niños.

Fernández y Fuertes (2005, como se citó en Gianino, 2012) refieren a que la seguridad y protección que los cuidadores deben brindar a las niñas y niños abarca tanto la seguridad afectiva como física. Esto se evidencia en la presente investigación a través de los cuidados y las muestras de afecto mencionadas. Además, Confalonieri (2005, como se citó en Franco et al., 2014) presenta que una crianza basada en el afecto favorece el desarrollo de conductas adecuadas, y ante una falta de afecto se perciben más alteraciones emocionales y bajas competencias sociales, lo cual se puede observar en los resultados de las reacciones emocionales de las niñas y niños, y la forma en cómo interviene la cuidadora. Asimismo, los resultados son apoyados por el estudio de Verona (2021), el cual menciona que las niñas y niños suelen agradecer los cuidados a través de muestras de afecto como abrazos, besos y detalles elaborados por ellos.

Por otra parte, estas muestras de afecto se ven comprometidas por limitaciones de las cuidadoras al darse cuenta que están desarrollando un vínculo más fuerte con cierto niño(a), como en la cita de la Participante 1 en el momento de separación, lo cual es parte de su autocuidado emocional. Estas limitaciones ocurren con abrazos, besos y palabras como “mamá” o “mami” y sucede únicamente por parte de las cuidadoras.

Hubo una niña, cuando casi recién llegué, pequeñita, y no sé, me dio tanta ternura, me encariñé mucho con ella, la niña también entonces ahí fue para mí un sufrimiento (...) Entonces desde ahí yo me prometí, las voy a querer mucho, pero no tanto. No al extremo de familiarizar. (Participante 2)

Estos resultados corresponden con la forma de vinculación entre cuidadora-niño expuesta por Bärtschi, Schwartz, Marten (2019) acerca de que muchas veces es desencadenado por el niño(a) al llamarla mamá, debido a que la cuidadora responde identificándose con la madre, lo cual conlleva a que resulte difícil establecer los límites entre su labor como cuidadora y el deseo o rol materno que asume. En esa línea, una de las cuidadoras señala que siente un “conflicto”: “a veces yo personalmente he sentido, qué te digo, ese conflicto... digo, sobre todo, yo soy su cuidadora, no son mis hijos, ¿no? No son mis hijos y este, yo tengo que desvincular esta parte personal” (Participante 8). Como mencionan los autores, esta lucha se hace presente al sentir que traspasa su rol de cuidadora y se implica mucho más.

De la misma manera, las cuidadoras piensan en las niñas y niños o el niño(a) involucrado en esta situación, teniendo en cuenta sus emociones y en lo que puede suceder

cuando las niñas o niños se vayan, o ellas mismas ya no estén como cuidadoras en la institución en las que se encuentran. La separación es inminente por lo que las cuidadoras quieren evitar el sufrimiento del niño(a).

Sí hay, no pues todos los días, pero sí de vez en cuando un abrazo, un besito en la frente eh... sí lo hago, pero no siempre porque sabemos a qué las podemos exponer luego si las pequeñas se acostumbran a eso. (Participante 3)

Según Bärtschi, Schwartz, Marten, Wander de Carvalholl, Langel y Correa (2018) la formación de vínculos con las niñas y niños, o con un niño(a) con el que sientan una mayor afinidad, presenta varias implicaciones para el cuidador. Entre estas implicaciones se encuentran la tristeza, el sufrimiento y la ansiedad cuando ocurre la desinstitucionalización del niño(a); es decir, el niño(a) se va de la institución. Por esta razón, los cuidadores buscan protegerse con el objetivo de aliviar su sufrimiento. Esta medida de protección se centra en interacciones más superficiales para que de esta manera no provoquen un apego. Sin embargo, se crea un conflicto en los cuidadores – como en el caso de la última participante– pues reconocen que se necesita de la vinculación para un desarrollo adecuado, ya que sin ello no es posible brindar una atención integral y de calidad. El presente estudio coincide notablemente con lo expuesto por los autores, pues se muestran difusos los límites en cuanto a la intensidad de los sentimientos desarrollados en el vínculo afectivo, lo cual genera un “conflicto” interno en ellas.

## CONCLUSIONES

A) Por medio del análisis y de la literatura revisada se llegaron a las siguientes conclusiones:

- El vínculo afectivo entre niñas, niños y cuidadoras tiene una relación directa desde el afecto, lo cual se evidencia en cualquier tipo de interacción sobre todo al inicio, final del día, y en el momento de reencuentro. Estas demostraciones de afecto se dan de manera bidireccional, principalmente por parte de las niñas y niños hacia las cuidadoras, y se reflejan a través de palabras, gestos y detalles acorde a la personalidad de cada uno.
- Existe un conflicto interno por parte de las cuidadoras al desarrollar sentimientos intensos por una de las niñas o niños en particular y al implicarse más allá de su labor, identificándose y asumiendo el rol materno. Este conflicto genera que las cuidadoras limiten sus muestras de afecto como parte de su autocuidado para protegerse emocionalmente, y cuidado de las niñas y niños para evitar el sufrimiento en ellos ante una separación inminente y definitiva en el caso de que las niñas o niños, o la cuidadora se vayan de la institución.
- Las reacciones emocionales ante la frustración y/o prohibición suele ser expresada por las niñas y niños a través de enojo, llantos, gritos y acciones agresivas. En la mayoría de los casos les cuesta transitar por esas emociones, lo cual refleja que no existe un desarrollo emocional acorde a sus edades. Estas reacciones se encuentran influenciadas por las frustraciones de sus experiencias de vida familiar más las experimentadas en la misma institución.



- Un factor de riesgo en el vínculo afectivo es la falta de contención emocional en las intervenciones brindadas por algunas cuidadoras ante las reacciones emocionales de enojo y tristeza de las niñas y niños. Las cuidadoras optan por distanciarse hasta que el niño(a) se calme por sí mismo sin conversar posteriormente acerca de lo sucedido o usan técnicas para distraer al niño(a) de su emoción, pero que son confusas e incluso agresivas.
- Un factor que facilita el fortalecimiento en el vínculo afectivo es el involucramiento y la participación activa de las cuidadoras en los diferentes tipos de actividades lúdicas (juegos simbólicos de roles y de reglas), educativas (acompañamiento en clase y tareas) y de cuidado (aseo personal, alimentación y en caso de enfermedad), lo cual satisface las necesidades afectivas y físicas de las niñas y niños.

**B)** Durante el desarrollo de la investigación se hallaron algunas limitaciones que resulta importante tener en cuenta para entender los hallazgos y conclusiones.

- Respecto al tema se encontraron escasas investigaciones con enfoque cualitativo e información actualizada en el contexto nacional, lo cual dificulta conocer los aspectos del tema desarrollado.
- Por las mismas experiencias previas y a veces procesos judiciales de las niñas y niños no fue posible un acercamiento ni observación a ellos. Cabe señalar que el estudio se desarrolló en periodo de pandemia, por lo que las entrevistas se realizaron de manera virtual, lo cual impidió la observación en campo de la vinculación entre cuidadora-niños y observar el lenguaje corporal en las entrevistas.

## RECOMENDACIONES

- Se recomienda un grupo más amplio de niños de sexo masculino, en el presente estudio la mayoría de las cuidadoras realizaban su labor en un CAR en el que residían solo niñas.
- Se sugiere investigar cómo es la vinculación entre las niñas y niños, y las cuidadoras que tienen hijos, y las niñas y niños con las cuidadoras que no tienen hijos, con el objetivo de comparar y entender las limitaciones emocionales en su forma de vincularse.
- Se recomienda realizar futuras investigaciones relacionadas al tema incluyendo instrumentos de investigación que permitan la observación en campo para conocer a mayor profundidad las interacciones en el vínculo afectivo.
- Se recomienda continuar investigando el tema desde el enfoque cualitativo con una mirada hacia las cuidadoras, ya que su historia de vida y experiencias previas también repercuten al momento de vincularse.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Almeida, S., Lucavei, H., y Vaz de Andrade, J. (2017). Os Vínculos Afetivos no Contexto de Acolhimento Institucional: Um Estudo de Campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-10.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/RPgnrhTYtLc83qt6dfq3CzC/?format=pdf&lang=pt>
- Arguello, J., Gonzáles, M., y Joubert, M. (2015). Niños institucionalizados: como se desarrolla la identidad y el apego. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.  
<https://www.aacademica.org/000-015/339.pdf>
- Bärtschi, R., Schwartz, E. y Marten, V. (2019). Institutionalized child care experiences: the hidden side of work. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, (40), 1-9.  
<https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180412>
- Bärtschi, R., Schwartz, E., Marten, V., Wander de Carvalholl, H., Langel, C. y, Correa, M. (2018). Formation and disruption of bonds between caregivers and institutionalized children. *Revista Brasileira de Enfermería*, 71, 2650-2658.  
<https://www.scielo.br/j/reben/a/RMyG78ZnTyFQcW94x9zPVmy/?format=pdf&lang=en>
- Betancourt, U. Rodríguez, G. & Forero, U. (2016). Relación entre la conducta de apego y la conducta de infidelidad en adultos jóvenes. *Revista de psicología*, 12(24), 41-54. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6146/1/relacion-tipo-apego-conducta-urrego.pdf>
- Bettmann, Mortensen y Akuoko. (2015). Orphanage caregivers' perceptions of children's emotional needs. *Children and Youth Service Review*, 49, 71-79.  
<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/Orphanage%20Caregivers.pdf>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.  
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. (5.a ed.). Morata.
- Burutxaga, I., Pérez, C., Ibáñez, M., De Diego, S., Golanó, M. Ballús, E. y Castillo, J. (2018). Apego y vínculo: una propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de Psicoanálisis*, (15).  
<https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2018/01/I.-BURUTXAGA-C.-P%C3%89REZ-TESTOR-M.-IB%C3%81%C3%91EZ-S.-DE-DIEGO-M.-GOLAN%C3%93-E.-BALL%C3%9AS-J.A.-CASTILLO.-Apego-y-v%C3%ADnculo..pdf>
- Cano, S., Rendón, M y Zapata, N. (2019). Representaciones de apego en niños institucionalizados y no institucionalizados de la ciudad de Medellín. Estudio comparativo. *Revista de Psicología*, 11(1), 35-60.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529941>
- Condon, J. & Corkindale, C. (1997). The correlates of antenatal attachment in pregnant women. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 359-372.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1997.tb01912.x>
- Crockenberg, S., Rutter, M., Bakermans-Kranenburg, M., Van IJzendoorn, M., Juffer, F., & The St. Petersburg–USA Orphanage Team. (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3), 1-206.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2702123/pdf/nihms-84380.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2011). *Niños, niñas y adolescentes en abandono: aportes para un nuevo modelo de atención*. (Informe n° 153).  
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/ID-153.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo*, 2(7), 162-167.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Duarte, L., García, N., Rodríguez, E. y Bermúdez, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113-124.  
<https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/970/918>
- Echevarria, M. (2021). *Estilo de Apego en niños institucionalizados* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina].  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13170/1/estilo-apego-ninos-institucionalizados.pdf>
- Espinoza, G. (2016). *Sensibilidad en cuidadoras y competencia socioemocional en niños institucionalizados de edad preescolar* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7479>

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Franco, N., Pérez, M. y Pérez, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477147184006>
- Freire, J. (2018). *El vínculo afectivo en la conducta de los niños de 2 a 5 años de la casa hogar Santa Marianita* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/27643/2/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20N%20JOSELYN%20CAROLINA%20FREIRE%20PINEDA%20-%20c.pdf>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Psicológicas*, 18, 143-159. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Gallego, A., Pino, J., Álvarez, M., Vargas, D. & Correa, V. (2019). La dinámica familiar y estilos de crianza: pilares fundamentales en la dimensión socioafectiva. *Hallazgos*, 16(32), 131-150. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179438412019000200131&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179438412019000200131&script=sci_arttext&tlng=en)
- Gamarra, P., Díaz, J., Rodríguez, L., Tejada, S., Cervera, M., Banda, A., & Huyhua, C. (2021). Cuidado a los adolescentes institucionalizados: perspectiva de las madres cuidadoras. *Revista: Ciencia y enfermería*, 27. <http://dx.doi.org/10.29393/ce27-21caps70021>
- García, J., Miranda, M., Pérez, M. y Rodríguez, J. (2019). Factores sociales en las conductas de apego en adolescentes. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 5(9), 27-32. <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/104/290>
- Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *UNIFE*, 20(2), 79-90. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/321/239>
- Gil, D., Molero, R., Ballester, R. y Sabater, P. (2012). Establecer vínculos afectivos para facilitar la resiliencia de los niños acogidos, *INFAD*, 2(1), 337-344. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339035.pdf>
- Gómez, L. (2017). *Importancia de la construcción de vínculos significativos en el niño institucionalizado* [Tesis de grado, Universidad de la República de Uruguay]. <https://docplayer.es/92281665-Importancia-de-la-construccion-de-vinculos-significativos-en-el-nino-institucionalizado.html>
- Gómez, M., Loredó, A., Cerezo, V. y Perea, A. (2005). Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta pediátrica de México*, 26(6), 325-330.

<http://repositorio.pediatrica.gob.mx:8180/bitstream/20.500.12103/1645/1/ActPed2005-50.pdf>

- González, G. (s.f). *Expresión de ira en niños institucionalizados y la relación con las funciones familiares* [Tesis de grado, Universidad La Salle Laguna]. [https://www.academia.edu/37384072/Expresi%C3%B3n\\_de\\_ira\\_en\\_ni%C3%B1os\\_institucionalizados\\_y\\_la\\_relaci%C3%B3n\\_con\\_las\\_funciones\\_familiares](https://www.academia.edu/37384072/Expresi%C3%B3n_de_ira_en_ni%C3%B1os_institucionalizados_y_la_relaci%C3%B3n_con_las_funciones_familiares)
- González, A. y González, M. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Columbia Médica*, 31(1), 55-57. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331111.pdf>
- González, L. y Ríos, A. (2020). La infancia institucionalizada: mecanismos del control y tecnología del yo. *Política y Cultura*, (53), 9-38. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1419/1374>
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. [https://www.researchgate.net/publication/303248970\\_Emotion\\_Regulation\\_Conceptual\\_Foundations](https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations)
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*.
- Guardián-Fernández, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Investigación y Desarrollo*. San José: IDER.
- Guerrero, R. (2018). Parte III: Los estilos de apego. Capítulo 1 Teoría del apego. En *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula* (69-176). Editorial Planeta. [https://planetadelibrospe0.cdnstatics.com/libros\\_contenido\\_extra/39/38441\\_Educacion\\_emociona.pdf](https://planetadelibrospe0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/39/38441_Educacion_emociona.pdf)
- Guzmán, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C. & Vilca, D. (2016). Estilos de apego y dificultades de regulación emocional en estudiantes universitarios. *Psykhé*, 25(1), 1-13. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071822282016000100001&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071822282016000100001&script=sci_arttext&tlng=e)
- Henao, G. & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Henao, G. (2008). *Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/534/HenaoLopezGloriaCecilia2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hopes and Homes for Children y Unicef. (2020). Más allá del cuidado institucional. <https://www.unicef.org/lac/media/19661/file/mas-alla-del-cuidado-institucional.pdf>
- Horno, P. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. [https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008\\_libro\\_299-310\\_vinculo.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf)
- Ibarra, A. y Romero, M. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1555. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174o.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales ENARES 2013 y 2015*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1390/libro.pdf)
- Jaramillo, B. Largo, S. y Gómez, L. (2020). Sobre el vínculo afectivo y los procesos de aprendizaje en niños de 7 a 9 años de edad. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-19. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3552>
- Kreffft, A. (2016). *Conducta de base segura y competencia socioemocional en niños institucionalizados en edad preescolar* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7700/KREFFT\\_BRAEDT\\_ANDREA\\_CONDUCTA\\_DE\\_BASE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7700/KREFFT_BRAEDT_ANDREA_CONDUCTA_DE_BASE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lecannelier, F. (2018). La teoría del apego: una mirada actualizada y la propuesta de nuevos caminos de exploración. *Aperturas psicoanalíticas*, 58, 1-28. <http://www.aperturas.org/imagenes/archivos/cc2018n058a16.pdf>
- León, F. (2023). *Percepciones de cuidadoras acerca de sus interacciones con los/as niños/as preescolares institucionalizados/as en CAR privados de Lima* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/26923/LEON\\_ALCALDE\\_FIORELLA\\_PAOLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/26923/LEON_ALCALDE_FIORELLA_PAOLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en el trabajo social. *Margen*, (61), 1-19. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2711/La%20entrevista%20cualitativa%20como%20t%c3%a9cnica%20para%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luque, M. y Jiménez, L. (2021). Relación entre apego y funciones ejecutivas: una revisión teórica desde la visión neuropsicológica. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/20793/Jime%CC%81nezMarriscal\\_Laura\\_y\\_LuqueRojas\\_Mari%CC%81aJesu%CC%81s\\_%28I%29Plantilla-comunicacion\\_ES.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/20793/Jime%CC%81nezMarriscal_Laura_y_LuqueRojas_Mari%CC%81aJesu%CC%81s_%28I%29Plantilla-comunicacion_ES.pdf?sequence=1)



- Malacre, D. (2014). *Desarrollo emocional en niños institucionalizados* [Tesis de grado, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5320/1/MALACRE.pdf>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116. [https://www.researchgate.net/publication/319474635\\_Etapas\\_del\\_desarrollo\\_humano](https://www.researchgate.net/publication/319474635_Etapas_del_desarrollo_humano)
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2010). *Las familias en el Perú* (1). <https://observatoriodelasfamilias.mimp.gob.pe/archivos/Infofamilia-2010-1.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2012). *Manual de intervención en Centros de Atención Residencial de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales*. [https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/manual\\_intervencion\\_dgna.pdf](https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/manual_intervencion_dgna.pdf)
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2020). *Procedimientos de acreditación y renovación de acreditación de Centros de Acogida Residencial a nivel nacional*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1225820/directiva\\_005\\_2020-mimp.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1225820/directiva_005_2020-mimp.pdf)
- Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf>
- Morse, J. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Noel, A. (2018) *Los niños necesitados: representaciones sociales de las madres usuarias y madres cuidadoras de un servicio de cuidado diurno del Estado* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19786>
- Nogueira, P., y Costa, L. (2005). Mãe social: profissão? função materna?. *Estilos da Clínica*, 10(19), 162-181. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282005000200010&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282005000200010&script=sci_arttext)
- Olhaberry, M. y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista médica clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.002>
- Ordoñez, D. (2021). *Regulación emocional en niños preescolares de 4 a 5 años: guía de apoyo para padres en tiempos de COVID-19* [Tesis de grado, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11137/1/16675.pdf>
- Pérez, I. (2016). *Repercusión de la actividad física en el proceso cognitivo del niño* [Tesis de grado, Universitat de les Illes Balears].



[https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3451/Perez\\_Martinez\\_Ines.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3451/Perez_Martinez_Ines.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

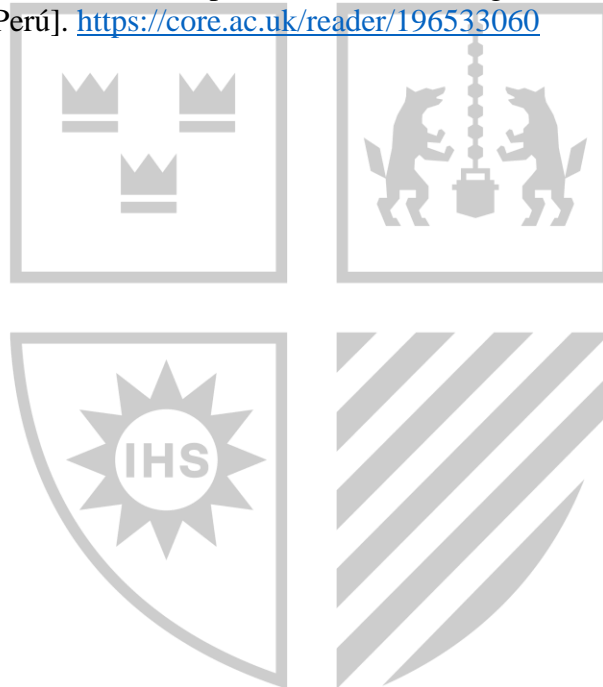
- Petrowski, N., Cappa, C. y Gross P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child abuse & neglect*, 70, 388–398. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.026>
- Pichón-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión. [https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/Documentacion/E\\_Pichon-Riviere/Teoria%20del%20V%20C3%9Dnculo\\_Enrique%20Pichon-Rivi%20C3%9Are\\_I\\_pp1-97pdf.pdf](https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/Documentacion/E_Pichon-Riviere/Teoria%20del%20V%20C3%9Dnculo_Enrique%20Pichon-Rivi%20C3%9Are_I_pp1-97pdf.pdf)
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Roncallo, C., Sánchez de Miguel, M. & Arranz, E. (2015). Vínculo materno-fetal: implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en atención temprana. *Escritos de psicología*, 8(2), 14-23. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092015000200004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092015000200004)
- Roqueta, C., Benedito, I. y Soria, E. (2017). Uso de aplicaciones móviles para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas con dificultades del desarrollo. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 7-18. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/220633/Benedito.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, A. & Nava, G., (2012). Cuidadores: responsabilidades – obligaciones. *Medigraphic*, 11(3), 163-169. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene123i.pdf>
- Sánchez, J., Cantor, J., Castro, X., y Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 17(2), 193-217. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77361136010/77361136010.pdf>
- Steels, S. y Harriet, S. (2017). Perceptions of children in residential care homes: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 47, 1704 – 1722. [http://amberleighcare.co.uk/uploaded\\_files/STEELS%20and%20SIMPSON%20-%20Perceptions%20of%20Children%20in%20Residential%20Care%202017.pdf](http://amberleighcare.co.uk/uploaded_files/STEELS%20and%20SIMPSON%20-%20Perceptions%20of%20Children%20in%20Residential%20Care%202017.pdf)
- Van den Bergh, B. y Simons, A. (2009). A review of scales to measure the mother–fetus relationship. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 27, 114-126. <https://doi.org/10.1080/02646830802007480>
- Verona, G. (2021). *Experiencia emocional en cuidadoras de niños (as) preescolares institucionalizados (as)* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18368>

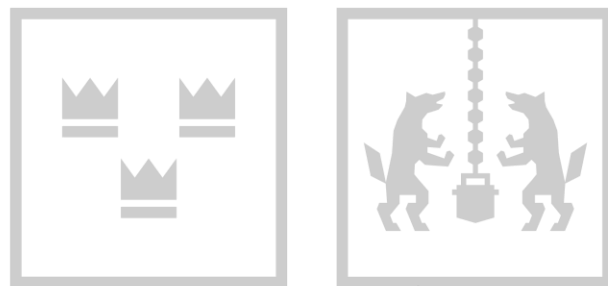
Vilchez, L. (2016). *Representaciones de apego y competencia social en niños institucionalizados* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6549/VILCHEZ\\_ROMERO\\_LUCIA\\_APEGO\\_COMPETENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6549/VILCHEZ_ROMERO_LUCIA_APEGO_COMPETENCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Warner, H. MacCall, R. Groark, C. & Kim, K. (2017). Caregiver-child interaction, caregiver transitions, and group size as mediators between intervention condition and attachment and physical growth outcomes in institutionalized children. *Infant Mental Health Journal*, 38(5), 645-657. doi: [10.1002/imhj.21666](https://doi.org/10.1002/imhj.21666)

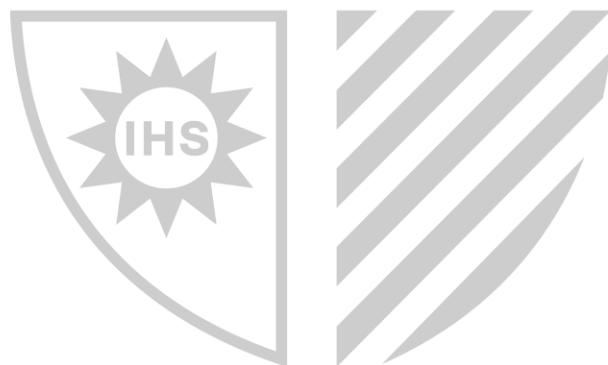
Winnicott, D. (1990). *Deprivación y Delincuencia*. [https://www.academia.edu/2997558/winnicott\\_deprovacion\\_y\\_delicuencia](https://www.academia.edu/2997558/winnicott_deprovacion_y_delicuencia)

Zegarra, G. (2016). Sensibilidad en cuidadoras y competencia socioemocional en niños institucionalizados de edad preescolar [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Perú]. <https://core.ac.uk/reader/196533060>



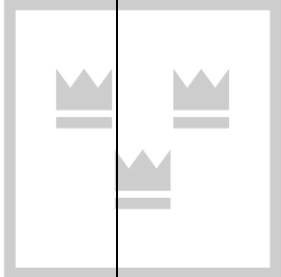
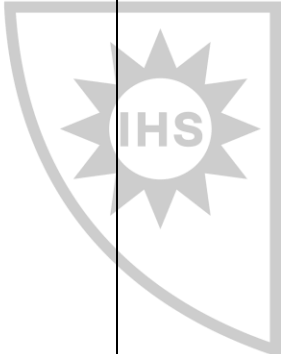



**ANEXOS**

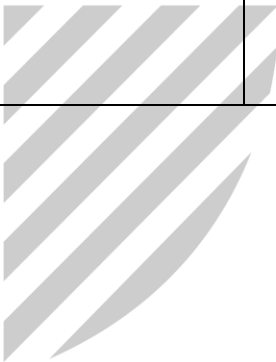
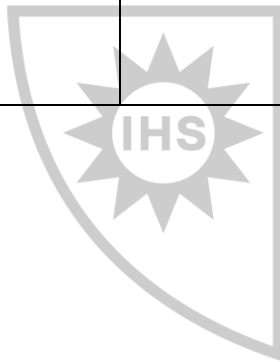
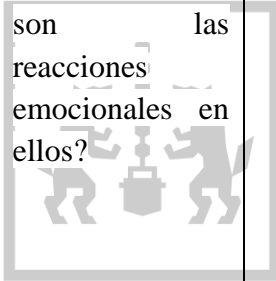
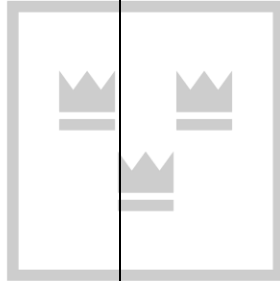


## ANEXO N° 1: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Preguntas	Citas textuales
<p>Conocer las vivencias en el vínculo afectivo entre cuidador y niños de un Centro de Atención Residencial en Lima Metropolitana desde la perspectiva de las cuidadoras.</p>	<p style="text-align: center;">Apego</p>	<p style="text-align: center;">Momento de interacción</p>	<p>¿Cómo describirías la interacción entre los niños y tú cuando están juntos?</p>	<p>En la mañana voy supervisando y tenemos una sala de juegos, en esa sala de juegos estamos jugando con canciones, juegos de mesa, en el ambiente de juego, ¿no? Juegan con una arena lúdica, luego juegan con pelotas, con las colchonetas, juego con ellos en la mañana.</p> <p>Sí se ha visto eso, de que a lo mejor una persona estaba siempre con ese niño, apoyándolo en todo y cuando le ha tocado despegarse, irse a esta persona o la cambiaron de lugar, el niño sufrió y retrocedió mucho y se sintió nuevamente como abandonado,</p>
		<p style="text-align: center;">Momento de separación</p>	<p>¿cómo reaccionan los niños cuando te tienes que ir porque termina tu turno?, ¿me podrías comentar las diferencias en las reacciones entre un niño y otro?</p>	

	<p data-bbox="655 488 826 562">Momento de reencuentro</p>  	<p data-bbox="655 1503 810 1576">Regulación Emocional</p>	<p data-bbox="866 573 1091 857">¿cómo son las reacciones de los niños al reiniciar la interacción con ellos cuando retornas a tu turno?</p>  <p data-bbox="866 1458 1091 2040">¿qué hacen los niños para calmarse?, ¿cómo son las diferentes maneras de tranquilizarse entre un niño y otro?, ¿intervienes tú en el manejo de las emociones de los niños? ¿cómo?</p>	<p data-bbox="1114 197 1394 271">por segunda vez decepcionado.</p> <p data-bbox="1114 405 1394 815">cuando uno vuelve se alegran, se alegra, me abrazan y así no solamente conmigo, con todas las hermanas que vienen demuestran su cariño y es el afecto de cariño de acá del hogar que se siente</p> <p data-bbox="1114 994 1394 2040">Hay momentos en que sí se sienten frustradas porque pueden, no logran, cómo te digo... en la educación “no, es que no sé, no me sale, no me entiendes, yo lo hago” y tener que explicarles hasta el momento en que ya “ves como sí pudiste”, eh... alabarle lo bien que lo hicieron y que lo lograron y ya cambian su actitud “ah ya miss, que esto...”, a la siguiente ya “miss si lo hago así”, “claro”, motivarles más que todo y ya van cambiando su actitud.</p>
--	--	---	---	--

		<p>Comprensión Emocional</p>	<p>Cuando no haces lo que los niños quieren (se pondrá un ejemplo), ¿cómo son las reacciones emocionales en ellos?</p>	<p>En el momento en que tú les digas no, la frustración sale por cualquier lado, tiro una silla, tiro una mesa, me tiro al piso, grito, hago de todo</p>
--	--	------------------------------	--	--



## ANEXO N° 2: GUÍA DE ENTREVISTA

Primero, se realizan algunas preguntas de rapport.

### **Pregunta principal**

1. Cuéntame, ¿cómo describirías la relación entre tú/usted y los niños?

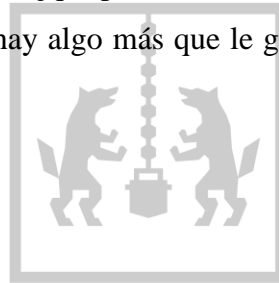
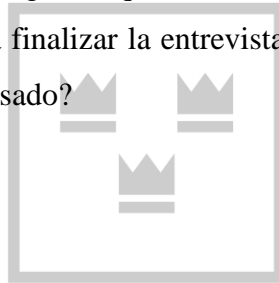
### **Preguntas secundarias**

2. ¿Es igual la relación con todos los niños? ¿Cuáles son las diferencias?
3. Me podrías relatar cómo es X día (un día en específico dependiendo de las actividades que realicen, esta información será extraída en la familiarización) de trabajo con los niños...
4. Y cómo te sientes pasando tiempo con los niños...
5. ¿Hay muestras de afecto entre ustedes? ¿cómo las expresas a los diferentes niños?
6. Y, ¿cómo los niños expresan sus muestras de afecto hacia ti?
7. ¿Cómo describirías la interacción entre los niños y tú cuando están juntos?
8. Cuando interactúas con los niños, ¿cómo consideras que se sienten ellos?
9. ¿Cómo crees que tu interacción con los niños influye en ellos?
10. Y durante estas interacciones, ¿cómo es tu actitud hacia los niños?
11. ¿Tu actitud es la misma con todos los niños o puede variar dependiendo del niño con el que interactúes?, me podrías explicar sobre los cambios a los que te refieres...
12. Me podrías contar, ¿cómo son las reacciones de los niños cuando te tienes que ir porque termina tu turno?
13. En ese momento que te vas porque termina tu turno, me puedes comentar las diferencias en las reacciones entre un niño y otro...
14. Y, ¿cómo son las reacciones de los niños al reiniciar la interacción con ellos cuando retornas a tu turno?

15. Cuando no haces lo que los niños quieren (se pondrá de ejemplo una situación previamente narrada por el participante), ¿cómo son las reacciones emocionales en ellos?
16. En aquel momento que me comentaste que los niños están molestos/tristes (se pondrá de ejemplo una situación previamente narrada por el participante), ¿qué hacen los niños para calmarse?
17. Entre los niños que tienes a tu cuidado, ¿cómo son las diferentes maneras de tranquilizarse entre un niño y otro?
18. ¿Intervienes tú en el manejo de las emociones de los niños? ¿Cómo?

**Preguntas de cierre**

19. Después de las preguntas que le he realizado ¿qué piensa de su relación con los niños?
20. Por último, para finalizar la entrevista, ¿hay algo más que le gustaría añadir que no hayamos conversado?





### ANEXO N° 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente entrevista va a ser conducida por Sonia Zeña Gutierrez, alumna de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya identificada con DNI N° 72925057. El objetivo de esta investigación es **conocer las vivencias en el vínculo afectivo entre las cuidadoras y niños de un Centro de Atención Residencial en Lima Metropolitana desde la perspectiva de las cuidadoras.**

La entrevista tendrá una duración aproximada de 1 hora. La información será registrada a través de una grabación de audio y los datos no serán recogidos para ningún otro fin que no sea la investigación. Una vez realizada, toda grabación será eliminada.

Su participación es totalmente confidencial. La investigadora se compromete a no revelar la identidad de la participante ni de la institución en ningún momento durante el proceso de la investigación ni al finalizar con la misma. Asimismo, su participación es completamente voluntaria y puede dejar de participar en el momento que desee. Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la entrevista. Adicionalmente, si no desea responder alguna de las preguntas, puede usted mencionarlo y/o abstenerse a dar una respuesta.

La investigadora se encuentra dispuesta a responder a cualquier duda o cuestionamiento que surja durante el proceso de investigación. De poseer alguna consulta contactarse a la siguiente dirección de correo electrónico: [soniajzg18@gmail.com](mailto:soniajzg18@gmail.com).

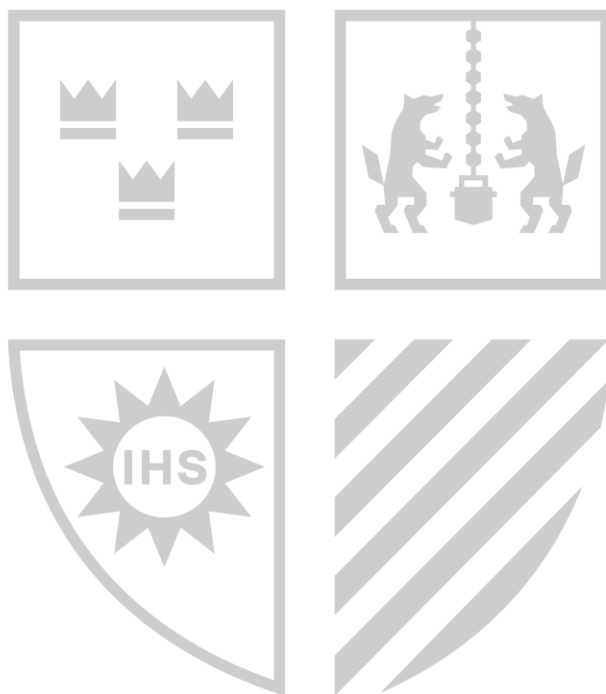
Agradezco su participación.

Lima, 2021

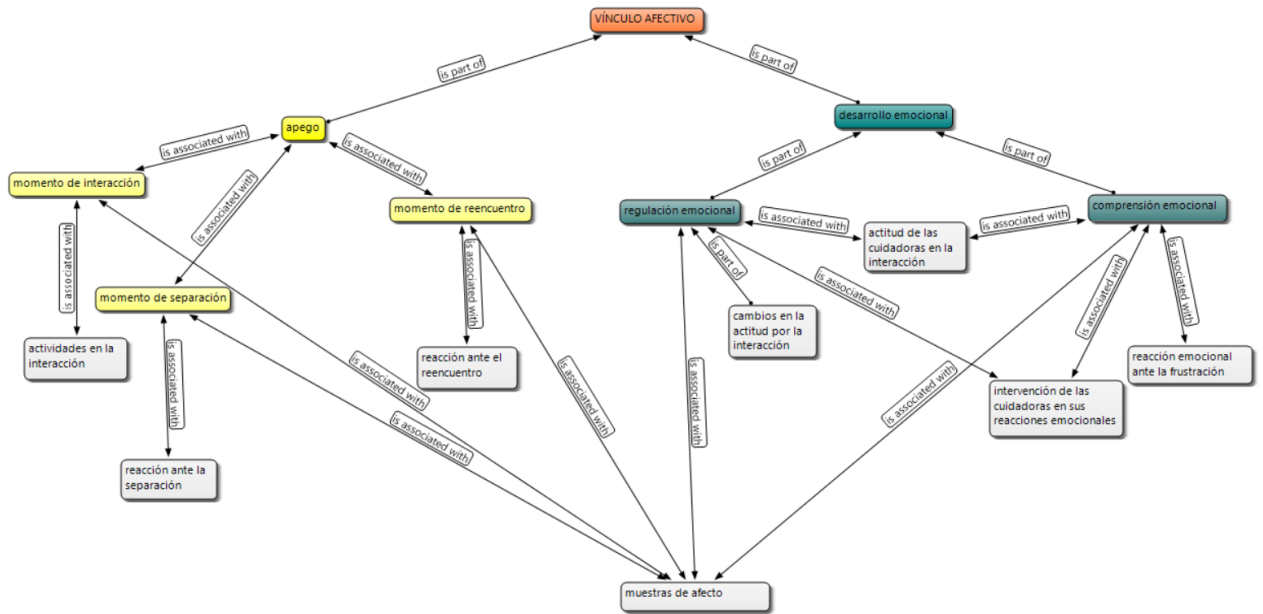
---

Yo, \_\_\_\_\_ identificado/a con DNI N° \_\_\_\_\_ he decidido participar de manera voluntaria en la investigación realizada por Sonia Zeña

Gutierrez, alumna de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), identificada con DNI N° 72925057. He sido informada del objetivo, duración y otras características de la actividad. Reconozco que mi participación es voluntaria y que la información que yo provea en esta entrevista será estrictamente confidencial.



## ANEXO N° 4: DIAGRAMA DE RED



## ANEXO N° 5: TABLA DE CÓDIGOS

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	Total
Actividades en la interacción	8	3	3	0	3	3	2	4	26
Reacción ante la separación	1	1	1	1	2	3	1	3	13
Reacción ante el reencuentro	1	1	1	1	2	1	3	2	12
Cambios en la actitud por la interacción	2	0	3	0	1	0	1	2	9
Reacción emocional ante la frustración	4	3	3	2	3	2	3	2	22
Actitud de las cuidadoras en la interacción	2	1	0	1	2	2	1	1	10
Intervención de las cuidadoras en sus reacciones emocionales	6	3	3	3	4	2	0	0	21
Muestras de afecto	5	6	7	2	4	5	2	2	33
<b>Totales</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>146</b>