

TRAYECTORIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS QUE VIVEN EN RESIDENCIAS DE COPIAPÓ-CHILE, DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

EDUCATIONAL PATH AND INCLUSION OF CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE IN COPIAPÓ-CHILE, FROM A RIGHTS PERSPECTIVE

Nancy MACCANN-ALFARO¹, Ana CASTILLO-LEYTON², Constanza SANTIBÁÑEZ CAMPUSANO³, Sandra SOTO GUERRERO⁴ y Sofía PONCE ROJAS⁵

¹ *Universidad de Atacama. Chile*

Nancy.maccann@uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-5441-8774>

² *Universidad de Atacama. Chile*

Ana.castillo@uda.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0231-7135>

³ *Universidad de Atacama. Chile*

Constanza.santibanez.19@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0009-0005-9686-7745>

⁴ *Universidad de Atacama. Chile*

sandra.soto.19@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0009-0005-0458-7421>

⁵ *Universidad de Atacama. Chile*

sofia.ponce.19@alumnos.uda.cl

 <https://orcid.org/0009-0004-7535-170X>

RESUMEN: El Estado chileno está lejos de garantizar una educación inclusiva y de calidad para la infancia que vive bajo protección en residencias transitorias. La literatura evidencia las dificultades y las características de inestabilidad emocional, problemas conductuales y de aprendizaje que presentan los niños y las niñas de este grupo, lo cual se configura en un riesgo de retraso y deserción escolar y, con ello, un escaso desarrollo y calidad de su trayectoria educacional; por lo tanto, interesa comprender desde un enfoque de derechos la trayectoria educativa de niños y niñas que viven en residencias transitorias. Con base en un enfoque cualitativo se

realizó un estudio descriptivo-interpretativo, aplicándose 6 entrevistas semiestructuradas a profesionales de establecimientos de enseñanza básica que trabajaran directamente con este grupo de niños/as. Según el análisis de contenido se reconoció que el contexto socioeducativo de estos niños y niñas es un factor protector para su desarrollo y que el Estado garantiza su acceso. No obstante, el criterio vigente de ingreso para optar a apoyos especializados no es integrador y excluye a estos niños si no cuentan con un diagnóstico clínico, sin amparar barreras de índole personal, emocional y social. Por lo tanto, es fundamental ampliar el espectro de diversidad a otros tipos de minorías sociales, de género, culturales, etc.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; residencias transitorias; trayectoria educativa; enfoque de derechos.

ABSTRACT: The Chilean State is far from guaranteeing inclusive and quality education for children who live under protection in transitional residences. The literature shows the difficulties and characteristics of emotional instability, behavioral and learning problems that the boys and girls of this group present, which results in a risk of delay and school dropout and with it, poor development and quality of their educational path; therefore, it is interesting to understand from a rights-based approach the educational path of Children who live in residential care. Based on a qualitative approach, a descriptive-interpretive study was carried out, applying 6 semi-structured interviews with professionals from basic education establishments who worked directly with this group of children. According to the content analysis, it was recognized that the socio-educational context of these children is a protective factor for their development and that the State guarantees their access. However, the current entry criteria to qualify for specialized supports is not inclusive and excludes these children if they do not have a clinical diagnosis, without protecting personal, emotional and social barriers. Therefore, it is essential to expand the spectrum of diversity to other types of social, gender, cultural, etc. minorities.

KEYWORDS: inclusive education; residencial care; educational path; rights approach.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo busca comprender, desde una perspectiva de derechos humanos, la trayectoria y la inclusión educativa de niños/as que se encuentran bajo la protección del Estado y que viven en residencias transitorias. La educación como derecho es la clave para el ejercicio de todos los demás derechos humanos y con ello se transforma en una herramienta fundamental para el logro de la inclusión y la equidad social, siendo responsabilidad del Estado asegurarlo tal como lo establece el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ambos ratificados por Chile.

La educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

- a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
- b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación.
- c) Aceptabilidad. Los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables para los estudiantes y, cuando proceda, para los padres.
- d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Según el Comité de los Derechos del Niño (2018), el Estado chileno evidencia avances en el cumplimiento de sus obligaciones; no obstante, continúan existiendo brechas importantes para ciertos grupos de especial protección como son los niños/as que se encuentran bajo protección del Estado y que luego de haber sido separados de su contexto familiar son ingresados a residencias transitorias. Esta población se acrecienta cada vez más, convirtiéndose en uno de los grupos más vulnerables (Defensoría de la Niñez, 2021). En el año 2022, a nivel nacional, la cantidad de niños, niñas y adolescentes (NNA) atendidos en cuidado alternativo residencial fue de 4.577, de los cuales 1.540 se encontraban entre los 6 y 13 años, periodo en que se cursa la educación básica (Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, 2023).

La incorporación de NNA en residencias de protección debe considerarse como último recurso, debido al impacto significativo que puede tener sobre sus vidas y su relación familiar; pero, si sucede, el Estado debe instaurar todas las acciones necesarias para procurar su desarrollo integral, tal como lo señala la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) en su artículo 20, que establece que los niños separados temporal o definitivamente de su familia tienen derecho a especial protección y asistencia del Estado, con especial atención a la continuidad de su educación.

Las causas de institucionalización de NNA suelen ser de distinta índole, pero el factor común suele ser el que su entorno no era adecuado para su desarrollo, con cuidadores sin competencias esenciales para un desarrollo saludable, como las de apego. Contar con una figura de apego que entregue confianza le permitirá al niño crecer en un ambiente seguro (Bowlby, 2014; Ainsworth *et al.*, 2015). Esta seguridad es importante en la etapa escolar, ya que será necesario que el niño/a cuente con un adulto responsable, que lo acompañe en su aprendizaje, reconociendo sus logros, entregando apoyo y estimulando sus potencialidades. Al no contar con esto, los niños/as que viven en residencias se convierten, probablemente, en el grupo más vulnerable dentro de la sala de clases, por lo que deberían recibir una atención aún más preferente del sistema educacional.

El Comité de los Derechos del Niño (2018) informó al Estado que la gran mayoría de los NNA del sistema de protección asistían a escuelas públicas, donde ni profesores ni el personal estaban capacitados y sensibilizados respecto a su situación particular, por lo que accedían en desigualdad de condiciones al aprendizaje respecto a sus pares. Además, recomendó dar acceso prioritario y provisión de apoyos a estos estudiantes; sin embargo, al año 2022 se mantenía el

rezago escolar, la falta de acompañamiento y refuerzo por parte de las residencias al proceso educativo, así como deficiencias en la coordinación interinstitucional para favorecer la reinserción y nivelación escolar (Defensoría de la Niñez, 2023).

Luego de largos años de tramitación legislativa, se aprobó la Ley 21.430 de Garantías (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2022b), que en su artículo 2 letra g señala:

Dar prioridad a los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, sin discriminación arbitraria alguna, en el acceso y uso a todo servicio, prestación y recursos de toda naturaleza, sean públicos o privados, necesarios para su completa protección, reparación y restitución, en las debidas condiciones de seguridad y dignidad... (s. n.)

Por otro lado, desde el 2015 existe en Chile la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Biblioteca del congreso Nacional de Chile, 2022a) que garantiza la entrega de apoyos a través del Programa de Inclusión Educativa (PIE); no obstante, para acceder a este se requiere una evaluación de carácter médico que establezca un diagnóstico, lo que no siempre considera aspectos del aprendizaje, del contexto o condiciones propias del estudiante. Además, estos servicios funcionan con límite de vacantes, implicando en ocasiones falta de cobertura de la política pública. Respecto a esto, en el año 2018 el Comité de los Derechos del Niño recomendó al Estado generar una estrategia inclusiva más amplia, incorporando poblaciones que presentan necesidades educativas diferentes a los grupos con discapacidad (Órdenes y Ramos, 2020).

El perfil psicoeducativo y social de quienes crecen en residencias ha sido ampliamente descrito en la literatura, caracterizado por una alta presencia de problemas conductuales, de aprendizaje, carencias afectivas e inestabilidad emocional (Beltrán-Navarro *et al.*, 2021). Si bien estas características suelen constituir un factor de riesgo para el desarrollo adecuado de todo individuo, no necesariamente se configuran en un cuadro clínico como lo requiere el PIE. Del mismo modo, existe evidencia de que este grupo presenta mayor deserción escolar en edades tempranas en comparación con sus pares no institucionalizados (Montserrat *et al.*, 2013). Debido a esto presentan riesgo de ser excluidos socialmente, pues, como lo señalan Lozano *et al.*, (2015), son estigmatizado dentro del contexto educativo al ser percibidos como estudiantes con malas costumbres y actitudes.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se basó en el enfoque cualitativo, el que permite interpretar, comprender y describir situaciones, personas o comunidades en su contexto natural, a partir de los significados que los participantes le otorgan a la realidad desde su experiencia (Hernández Sampieri *et.al.*, 2014). El tipo de estudio es descriptivo interpretativo, siguiendo una lógica inductiva.

La unidad de análisis correspondió a los establecimientos educativos de enseñanza básica de la Comuna de Copiapó-Chile, mientras que la unidad de trabajo se conformó por 6

participantes, entre ellos, docentes y profesionales de los diferentes establecimientos educativos (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Perfil de entrevistado

ESCUELAS	ENTREVISTADO/A	CARGO
Esc. n.º 1	Profesional	Coordinador/a PIE
Esc. n.º 1	Profesor/a	Profesor/a jefe
Esc. n.º 2	Profesor/a	Profesor/a Educación Física
Esc. n.º 3	Profesional	Psicopedagoga/o PIE
Esc. n.º 4	Profesional	Trabajador/a social del establecimiento
Esc. n.º 5	Profesor/a	Profesor/a jefe

Fuente: Elaboración propia.

Como criterios de inclusión se estableció que los/as participantes fueran profesionales que tuvieran relación educativa directa con niños o niñas que vivían en residencias transitorias. La participación fue de carácter voluntario y se contó con el debido consentimiento informado.

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada y se aplicó el método análisis de contenido, utilizando la herramienta Atlas Ti.8 para el procesamiento de la información.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se describen a continuación se basan en los relatos registrados mediante las entrevistas efectuadas. Se exponen citas de los/as entrevistados/as, para lo cual se estableció un formato que indica el entrevistado que la emite, su rol dentro del establecimiento y la escuela a la que pertenece, por ejemplo: (E1. Profesor/a. Esc.nº1), es decir, la cita corresponde al primer entrevistado, quien es profesor/a de la escuela asignada con el n.º 1.

Respecto a las características de los/as estudiantes, todos los entrevistados coincidieron que, al ingresar en el sistema escolar, tienden a evidenciar dificultad para relacionarse y adaptarse, mostrándose desconfiados y disruptivos.

Nos encontramos muchos casos con niños que no tienen una buena interacción social, no llegan bien, se producen problemas con su compañero, a veces tienen otros comportamientos, lamentablemente más negativos, otras cosas que los demás compañeros no pasaron y ellos sí pasaron y lamentablemente todas esas cosas que ellos vivieron sí afectan en sus conductas y afectan sus características. (E3. Profesional. Esc. n.º 2)

Atribuyeron esta característica a las carencias afectivas propias de su historia familiar, así como a su condición actual, lo que habría repercutido directamente en todas las demás áreas de su desarrollo. No obstante, coincidieron en que en la medida que asisten regularmente a clases

logran vincularse afectivamente con profesores y pares; aunque la mayoría sigue presentando dificultad para regular sus expresiones afectivas.

Con lo emocional, podría decir que desarrollan cierto grado de apego con las figuras adultas y con algunos de sus compañeros, pero muy ambivalente, en el sentido de que pueden depender como también pueden no depender y ser muy autónomos, no se van a morir de pena si un compañero le da la espalda, lo supera y ya está y no se quedan en ese vínculo, rápidamente cortan vínculo. (E2. Profesor/a. Esc. n.º 1)

Según Bowlby (2014), el apego es fundamental para el buen desarrollo social posterior y la calidad de este influirá en la confianza o desconfianza que tendrá el niño para afrontar situaciones de la vida cotidiana. Dada la historia de vulneraciones que han vivido estos/as niños/as, es posible asumir que no han contado con vínculos seguros, lo cual explicaría sus dificultades para relacionarse, ya que, tal como lo sostienen Ainsworth *et al.*, (2015), sin un apego seguro, el niño no tendrá un ejemplo de cómo son las relaciones saludables y de calidad. Así, el rol de los profesionales de la educación es fundamental, pues podrían entregar seguridad y confianza al momento que niños/as interactúen con sus pares e integren formas adecuadas de relacionarse. Los/as entrevistados/as señalaron que las dificultades de adaptación tienden a presentarse en los primeros años de escolarización, disminuyendo con el tiempo; lo que sugiere que la labor docente, al ser estable y continua, adquiere consistencia y logra ser anticipada por el niño/a.

Excepto de los 2 más chiquititos, ellos tienen una conducta más disruptiva, de hecho, se tuvo que junto con la residencia llegar a un acuerdo y reducir la jornada hasta que ellos se adaptaran... Pero los otros chicos no, buen comportamiento, de hecho la niña que va en sexto muy buena alumna y el que va en cuarto igual, son los pequeños que tienen esas conductas, de hecho, si hubieran venido un día en crisis patean puertas, lloran, corren por el segundo piso. (E8. Profesor. Esc. n.º 5)

Según los/as entrevistados/as, el proceso de adaptación y vinculación de estos/as estudiantes se ve interferido de forma significativa por su dificultad para comprender y acatar normas de convivencia.

No están acostumbrados a un sistema normativo, quizás ellos lo van a encontrar muy rígido a lo que ellos vivieron porque las situaciones que vivieron son crudas y crueles. El cambio para ellos es muy brusco, entrar a una residencia donde también tienen normas y límites, horarios. (E6. Profesor. Esc. n.º 3)

En cuanto al rendimiento escolar, señalaron que existe diversidad, pues, si bien algunos/as niños/as presentan retrasos pedagógicos, asociados o no a trastornos clínicos, también hay otros con rendimiento dentro de lo esperado e incluso destacado.

El estudiante que está en quinto básico su desempeño académico es bastante destacado, tiene mucha capacidad de comprender la materia, es entusiasta en las clases, le gusta mucho la ciencia. (E6. Profesora. Esc. n.º 3)

Presentan ciertas virtudes que son por ejemplo que cuando él no entiende algo tiene la capacidad de consultar, cosa que no todos hacen, en este caso el estudiante muestra interés por aprender y por aclarar sus dudas con relación a las temáticas. (E1. Profesor. Esc. n.º 1)

Según expresaron, quienes cuentan con diagnóstico médico reciben el tratamiento correspondiente.

Se hicieron evaluaciones psiquiátricas y psicológicas para ver si necesitan algo con respecto a medicación y claro, les diagnosticó hiperactividad, déficit atencional o problemas en el vínculo, entonces ellos están con medicamentos y se regula el tema de su ansiedad, agresividad y comportamiento. (E7. Profesional. Esc. n.º 4)

En cuanto a las dificultades en el proceso, los/as entrevistados/as coincidieron en que la labor pedagógica y la consolidación de aprendizajes se dificulta principalmente por la ausencia de redes familiares y de apoyo distinto a los padres.

Nos encontramos con niños que están prácticamente solos, que ahí el trabajo en equipo entre la familia, el niño y la escuela no se da, solamente se hace un trabajo desde los profesionales de la educación hacia el niño, porque no hay otra identidad con quien contar o no se confía o simplemente ellos no están ni ahí. (E3. Profesional. Esc. n.º 2)

Respecto a los cuidados básicos, la función de la residencia fue evaluada positivamente por los/as entrevistados/as sobre todo en cuanto a presentación personal y asistencia a clases. Cabe señalar que, coincidentemente, todos los/as niños/as a los que se hacer referencia en el estudio residían en la misma institución de protección.

Él tenía manos como de obrero y esa situación cambió mucho en la residencia, viene superbien presentado, limpio, bien comido. (E9. Profesional. Esc. n.º 5)

Sin embargo, algunos/as entrevistados/as resintieron la ausencia de un adulto significativo comprometido con su aprendizaje, sobre todo en los casos de estudiantes que evidencian un buen nivel de rendimiento y otras potencialidades y en que queden excluidos de actividades extracurriculares valiosas para su desarrollo integral.

Hoy día se inician los talleres, de hecho, los talleres. Ella quiere participar, quería, pero por situaciones logísticas no puede, a ella la traen en un furgón porque hay más niñas del hogar en la escuela, entonces el furgón por una alumna no. (E7. Profesional. Esc. n.º 4)

Como se menciona en el protocolo de actuación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (2021), las residencias deben cumplir con las necesidades básicas y el bienestar en general que requiere un niño/a en la primera infancia, es decir, la satisfacción de necesidades de carácter fisiológico y de seguridad, lo que es un factor protector, pues son esenciales para el desarrollo de cualquier individuo y una vez cubiertas es posible considerar otras de la satisfacción de otras necesidades superiores de carácter psicológicos y sociales como la autoestima y el aprendizaje, entre otros (Fadiman y Frager, 2010); sin embargo, quienes crecen en residencias presentan desventaja significativa en la satisfacción de estas necesidades de carácter superior, sobre todo en la etapa escolar, periodo en que la tarea central es, básicamente, desarrollar un sentido de orgullo personal y logro para lo cual es fundamental contar con un adulto responsable que estimule su proceso de forma positiva, reconociendo sus logros; de lo contrario, el/la niño/a corre riesgo de desarrollar un sentimiento de incapacidad en el aprendizaje cognitivo, comportamental y productividad (Bordignon, 2005). Así las cosas, estos estudiantes enfrentan el proceso de escolarización en inequidad de condiciones respecto a quienes crecen en el contexto de una familia, cobrando mayor relevancia el rol del/la profesor/a, ya que, tal como lo sostiene Rygaard (2008), los procesos de aprendizaje también dependen de la motivación emocional y el lazo afectivo que exista entre estudiante y docente; por lo tanto, el sistema educativo debe procurar las condiciones necesarias para que el/la profesor/a pueda cumplir sus funciones de forma óptima. En ese sentido, los entrevistados/as declararon la necesidad de mayores recursos humanos al interior de la escuela para atender a la diversidad de estudiantes. Si bien reconocieron los avances que ha significado la ley de inclusión escolar, especialmente respecto a la disponibilidad de apoyo especializado, estimaron que estos no son suficientes para responder a la cantidad y la diversidad del estudiantado.

Hoy en día la principal necesidad es poder atender a la diversidad, porque en una sala donde pueda estar un estudiante que venga de una residencia con algunos de los problemas de las áreas que ya hemos mencionado, también hay estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, déficit intelectuales, estudiantes TEA, en sillas de ruedas, entonces atender a toda esa diversidad y los niños que provienen de residencia que manifiestan estas afecciones también entrarían en el espectro de atender a diversidades educativas. (E2. Profesor. Esc. n.º 1)

Por otro lado, sostuvieron que el PIE, además de no lograr abordar a la totalidad de estudiantes que lo requieren, tampoco ofrece una atención integral, enfatizando en intervenciones sobre aspectos cognitivos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Los otros psicólogos de PIE ven puro el tema cognitivo o sea memoria, técnicas de estudio, aprendizaje, buscan la manera de que el niño aprenda, pero ese es el foco pedagógico netamente pedagógico. (E6. Profesional. Esc. n.º 3)

Por ejemplo, acá nosotros les llamamos «los informales», por ejemplo, están los niños formales, ya no, ya tengo 10 días formales y tengo 5 informales, los 5 informales son los que yo supuestamente

no debería tener, pero sí por supuesto nunca voy a dejar de apoyar a un niño si tengo ya todo el curso, mis colegas también son así. (E3. Profesional. Esc. n.º 2)

4. CONCLUSIONES

Este estudio permitió aproximarse desde una perspectiva de derechos al contexto socioeducativo de los niños/as que viven en residencias transitorias en Copiapó, Chile, para conocer su trayectoria educativa. Los resultados obtenidos permiten señalar que, pese al avance en disponibilidad y accesibilidad, el Estado continúa incumpliendo con su obligación de tomar todas las medidas legislativas y administrativas para dar efectividad a los derechos reconocidos por la Convención, que se señalan en el artículo 4, ya que aún existe una brecha respecto a adaptabilidad.

Luego del ingreso al sistema de protección residencial los niños/as mantienen una asistencia a clases regular, provistos de todo lo material para acceder a los aprendizajes; no obstante, si bien desde el 2015 existe la ley de inclusión educativa, esta no abarcaría a este grupo de especial protección en toda su diversidad, entregando apoyos solo cuando se evidencian patologías medicamente diagnosticadas, no existiendo estrategias preventivas en aquellos casos con necesidades educativas especiales de carácter emocional. Frente a esto, el profesorado y los equipos especializados intentan cubrir la necesidad, integrando a niños/as de manera irregular, incluso superando la cantidad máxima establecida, lo que implicaría una sobrecarga que arriesga la calidad de la intervención de todos los casos ingresados.

Las necesidades no cubiertas e identificadas a través del estudio se convierten en un nudo crítico en cuanto a progresión y desarrollo integral de este grupo de especial protección. Dicho de otro modo, la residencia cumple el rol de agente protector al cubrir las necesidades fisiológicas y de seguridad, sin embargo, no logra suplir el rol de la familia en cuanto a las necesidades de carácter superior como las de pertenencia y aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que el Estado genere estrategias para reducir el impacto de estas carencias para que efectivamente se reduzcan las barreras en su proceso de desarrollo escolar y este grupo de especial protección acceda a todas las oportunidades en igualdad de condiciones.

A pesar de estas observaciones, los/as entrevistados/as coincidieron en reconocer que dada la historia de vulneraciones de los/as niños/as, la situación de internación como medida de protección al menos permitiría al estudiantado contar con lo fundamental para disponerse al proceso de aprendizaje, pero sobre todo acceder a espacios de interacción óptimos en relación a los que incidieron en su internación.

Otro hallazgo interesante es la concepción de estos estudiantes como sujetos de derechos que presentan los profesores y profesionales de las escuelas de Copiapó, en contradicción con los antecedentes que puntualizan a este grupo de niños/as como estigmatizados en las escuelas (Lozano *et al.*, 2015). Estas representaciones coexisten con la emocionalidad y el compromiso ético de los/as entrevistados, que les permiten asumir su rol como garantes de derecho en la condición de empleados del Estado, lo cual es quizá el resultado más alentador del estudio, permitiendo sostener que el contexto socioeducativo de niños/as de residencias transitorias

en Copiapó-Chile es un factor protector para su desarrollo, siempre y cuando en este espacio se entreguen las herramientas necesarias para prevenir y trabajar sus carencias en totalidad y de forma integral.

REFERENCIAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation* (Classic Edition). Psychology Press/Taylor & Francis Group. Disponible en: <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf>
- Beltrán-Navarro, B., Bolaños, L., Cortes-Costilla, L. M. y Matute, E. (2021). Características Neuropsicológicas de Menores Institucionalizados. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 21(1), 133-157. Disponible en: <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/11/9>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022a). Ley 20845. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022b). Ley 21430. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Bordinon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), julio-diciembre, 50-63. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Edición renovada. Ediciones Morata.
- Comité de los Derechos del Niño. (2018). *Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Disponible en: <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/2018-Informe-delComit%C3%A9-de-los-Derechos-de-la-Ni%C3%B1ez.pdf>
- Defensoría de la Niñez. (2023). *Informe Anual Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2023*. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2023/wp-content/uploads/2023/12/IA_2023_web_2.pdf
- Defensoría de la Niñez. (2021). *Informe Anual Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2021*. Disponible en: https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/wp-content/uploads/2021/12/ia2021_terceraparte_ddhh.pdf
- Fadiman, J. y Frager, R. (2010). Teorías de la Personalidad. En *Teorías de la personalidad*. Alfaomega Grupo Editor.
- Lozano, Y., Mera, E. y Salamanca, E. (2015). *Inclusión Escolar de Niños, Niñas y Adolescentes en Sistemas de Protección desde la visión de tres actores pertenecientes al sistema* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3569/2015stefaniabeltran.pdf?sequence=1>
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [Tratado]. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* [Tratado]. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Órdenes, M. y Ramos, L. (2020). *Derecho a la Educación: Respuesta del Estado de Chile a sus Compromisos con los Estándares Internacionales*. [Reporte]. Disponible en: <https://derechoshumanos.udp.cl/publicacion/derecho-a-la-educacion-respuesta-del-estado-de-chile-a-sus-compromisos-con-los-estandares-internacionales-de-derechos-humanos/>
- Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Editorial Gedisa.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. ISBN | DOI: 978-1-4562-2396-0.
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2023). El poder de cuidar en cifra. Disponible en: https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/articles-1949_archivo_01.pdf
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2021). *Protocolos de actuación para residencias de protección de la red colaboradora del Servicio de Protección*. Disponible en: <https://www.servicioproteccion.gob.cl/601/w3-article-1369.html>

