

# LA SOLEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA CIUDAD DE POSADAS, MISIONES

SONIA NOEMÍ CHEMISQUY

<https://orcid.org/0000-0002-3820-3036>

LUANA NATAHELA AREVALO

<https://orcid.org/0009-0008-2353-4108>

LUCÍA GARZÓN MACEDA

<https://orcid.org/0009-0003-3257-9176>

Universidad Católica de las Misiones  
Correo electrónico: sochemisquy@gmail.com

Recibido: 26 de noviembre del 2023 / Aceptado: 2 de mayo del 2024

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6762](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6762)

**RESUMEN.** La soledad es un estado afectivo caracterizado por una vivencia subjetiva y una apreciación negativa de las redes sociales, en términos de cantidad y calidad de vínculos sociales. En la literatura científica argentina, esta temática se suele abordar desde un enfoque cuantitativo, pero no se hallaron estudios que busquen comprender los aspectos subjetivos de esta vivencia en la población infantil. Por ello, los objetivos de este estudio son describir la soledad desde la perspectiva de niños y niñas de entre 8 y 12 años de edad de la ciudad de Posadas y analizar la caracterización de la soledad infantil en la región a través del modelo multidimensional de Hymel et al. (1999) para demostrar su idoneidad. Para ello, se realizó un estudio cualitativo y descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 34 niños de entre 8 y 12 años. Para la recolección, se realizaron entrevistas semiestructuradas, compuestas por cuatro preguntas acerca de la soledad, a niños y niñas. Estas entrevistas, que fueron grabadas y luego transcritas, se hicieron con el consentimiento de sus padres y el asentimiento de los menores para participar de manera libre y voluntaria en la investigación. Se utilizaron las categorías propuestas por los autores originales del modelo multidimensional para evaluar las respuestas. Los resultados permitieron caracterizar la soledad desde la perspectiva de los participantes y demostraron que el modelo multidimensional se adecuaba para evaluar la soledad en la ciudad de Posadas. Sobresalieron las siguientes categorías: (1) términos emocionales, (2) compañerismo y (3) ausencia temporaria, que pertenecen a las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal, respectivamente.

Palabras clave: soledad / niñez media / estudio cualitativo

## LONELINESS FROM THE PERSPECTIVE OF CHILDREN IN THE CITY OF POSADAS, MISIONES

**ABSTRACT.** Loneliness is an affective state characterized by a subjective experience that is accompanied by a negative evaluation of social networks, in terms of the quantity and quality of social ties. In the Argentinean scientific literature, this issue is usually approached from a quantitative point of view, and no studies were found that sought to understand the subjective aspects of this experience in children. Therefore, this study aims to describe loneliness from the perspective of children aged 8 to 12 in the city of Posadas and to analyze childhood loneliness from the multidimensional model of Hymel et al. (1999) to assess its suitability. A qualitative and descriptive study was carried out. The sample consisted of 34 children aged between 8 and 12 years. With the consent of the children's parents, semi-structured interviews consisting of four questions about loneliness were conducted, recorded and then transcribed. The categories proposed by the original authors of the model were used to score the responses. The results allowed us to characterize loneliness from the perspective of the participants and showed that the multidimensional model is suitable for assessing loneliness in the city of Posadas, with certain categories standing out: emotional concepts, companionship, and temporary absence, belonging to the affective, cognitive and cognitive dimensions.

Keywords: loneliness / middle childhood / qualitative study

## INTRODUCCIÓN

Si bien son diversos los modelos teóricos que abordan la soledad, la mayoría de ellos señala aspectos comunes que la definen. Así, la soledad puede ser entendida como una vivencia subjetiva que se acompaña de una apreciación negativa de las redes sociales, en términos de cantidad y calidad de vínculos sociales. Algunos autores indican tres factores que subyacen a las principales definiciones de soledad: (a) la tonalidad emocional negativa, que la torne desagradable y produzca malestar; (b) la experiencia subjetiva de hallarse separado física, emocional o comunicacionalmente de los demás; y (c) algún precedente social o personal que haya originado la soledad (Parkhurst & Hopemayer, 1999; Terrell-Deutsch, 1999).

Pueden distinguirse tres modelos teóricos principales en el estudio de la soledad: la teoría de las necesidades sociales, que define a la soledad a partir de la falta de satisfacción de las provisiones sociales (Weiss, 1974); el modelo cognitivo de la soledad, según el cual la soledad implica una discrepancia entre las relaciones deseadas y las efectivas (Perlman & Peplau, 1998); y la perspectiva evolucionista, que entiende a la soledad como una señal de alarma ante la presencia de lesiones en el cuerpo social (Cacioppo et al., 2015).

Asimismo, el estudio de la soledad resulta relevante a nivel científico y práctico, si se consideran los posibles efectos deletéreos contra el bienestar de las personas. En esta línea, Hawkley y Cacioppo (2003) plantean que la soledad deteriora la salud física y mental de las personas mediante diversos mecanismos: (a) la disminución de conductas y hábitos saludables y el aumento de comportamientos de riesgo; (b) el incremento del estrés percibido en la vida cotidiana; y (c) el uso de estrategias de afrontamiento poco efectivas para mejorar el ambiente estresante.

Si bien esta problemática resulta potencialmente más grave en la vida adulta y en la vejez, los niños y niñas no están exentos de experimentar y sufrir las consecuencias negativas de la soledad. Incluso, en la literatura científica se pueden encontrar evidencias de desenlaces severos, como depresión y suicidalidad (Qualter et al., 2010; Schinka et al., 2013). También, la soledad ha mostrado estar relacionada con la presencia de síntomas internalizantes, con la propensión a reportar mayores problemas de salud física (Løhre, 2012; Lyyra et al., 2018), con la disminución de la calidad del sueño (Harris et al., 2013), con el deterioro del estado físico general (Page et al., 1992), con el consumo de sustancias psicoactivas y con los trastornos de la conducta alimentaria (Qualter, 2003).

A raíz de la importancia del estudio de este problema que afecta al desarrollo saludable de los niños y las niñas, muchos investigadores se involucraron. Ahora bien, la amplia mayoría de los estudios científicos disponibles en bases de datos especializadas aborda la soledad con un enfoque cuantitativo y se utilizan medidas estandarizadas que operacionalizan la soledad en función de los principales modelos

teóricos previamente mencionados. En este sentido, destacan tres instrumentos para medir la soledad en la infancia (Cole et al., 2021): *Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents* (LACA), *UCLA Loneliness Scale* (UCLA) y *Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale* (CLS). En Argentina, los principales instrumentos que evalúan la soledad infantil son el Cuestionario de Aislamiento Social y Soledad (Casullo, 1998), la Escala Revisada de Soledad UCLA (Sacchi & Richaud de Minzi, 1997) y la adaptación argentina (Richaud de Minzi, 2006) de la Escala de Soledad para Niños y Adolescentes de Marcoen et al. (1987).

La investigación, desde un enfoque cuantitativo, ha logrado grandes avances en el estudio de la soledad infantil, tal como puede leerse en trabajos basados en revisión bibliográfica (Maes et al., 2022). A pesar de ello, estos trabajos basados en autorreportes no resultan los más apropiados para profundizar en los aspectos subjetivos de la soledad (Qualter, 2003). En este sentido, para analizar dichos aspectos, algunos autores diseñaron estudios de corte cualitativo. Para los fines de este artículo, se destaca la propuesta de Hymel et al. (1999), que fue replicada por Galanaki (2008) y por Liepins y Cline (2011). Del mismo modo, resultan destacables las publicaciones de Kirova (2003, 2006), las cuales abordan dicho constructo a partir del diseño y utilización de un juego de mesa. En conjunto, estos trabajos profundizan en la dinámica de la soledad desde la perspectiva de niños y niñas, considerando los contextos en los que ellos y ellas se desenvuelven y las relaciones interpersonales más relevantes de la niñez media. Cabe mencionar que esta etapa del desarrollo, también conocida como tercera infancia o infancia escolar, abarca aproximadamente desde los 6 o 7 años hasta los 11 o 12 años (Faas, 2018; Griffa & Moreno, 2019).

En el estudio de Hymel et al. (1999) se entrevistaron a 58 niños y 74 niñas de Canadá, quienes tenían entre 8 y 13 años, para entender la soledad desde su perspectiva. A partir de este trabajo, se desarrolló un modelo multidimensional que postula la existencia de las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal para caracterizar la soledad infantil. Los autores indican que estas dimensiones, aunque representan aspectos conceptualmente diversos, se encuentran interrelacionadas en la vivencia infantil.

En primer lugar, la dimensión afectiva de la soledad hace referencia al aspecto emocional trabajado en el modelo de Hymel et al. (1999). Los niños y las niñas entrevistados reconocen que esta vivencia se asocia a un sentir que se traduce en el uso de términos emocionales y metafóricos para poder hablar de ella. En este sentido, la soledad se vivencia con estados emocionales de tono negativo, tales como tristeza, aburrimiento, infelicidad, vergüenza, humillación, indefensión, vacío, falta de comprensión de parte de los demás, decepción y alienación (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999; Liepins & Cline, 2011). Además, los niños y niñas también mencionan que cuando se sienten solos experimentan el enlentecimiento del paso del tiempo, sensaciones corporales de pesadez y frío

(Kirova, 2003, 2006), lo que ocasiona la vivencia de un estado de desconexión infeliz en el que también pueden aparecer sentimientos como la ira y el enojo (Kristensen, 1995).

Por otro lado, la dimensión cognitiva se relaciona con las apreciaciones de los menores sobre la satisfacción de sus necesidades sociales, en particular si sus vínculos logran colmar dichas necesidades o si estas se ven amenazadas. Aunque no se puede hablar de una relación unívoca entre alguna carencia social específica y la soledad, se describen distintos tipos de provisiones relacionales: compañerismo, inclusión, apoyo emocional, afecto, alianza confiable, elevación del autovalor, oportunidades de cuidar (Hymel et al., 1999), y apoyo y seguridad material (Galanaki, 2008).

Por último, la dimensión interpersonal involucra los contextos o situaciones en los que emergen los sentimientos de soledad. En este sentido, es posible identificar dos tipos de contextos que pueden generar la sensación de soledad en niños y niñas: aquel en el que ocurre una separación física y aquel que se caracterizan por el distanciamiento psicológico. En el primer grupo, se encuentran situaciones tales como la pérdida de seres queridos, la dislocación (por ejemplo, una mudanza), la ausencia temporaria o la restricción física; en el otro grupo, suceden situaciones en las que los contextos interpersonales se convierten en espacios de conflicto, rechazo y exclusión, donde se quiebran lealtades o las personas se sienten ignoradas (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999).

De igual manera, en referencia a la dimensión interpersonal, algunos autores proponen que los principales grupos sociales de la infancia son el de los cuidadores primarios y el de los pares; por ello, la soledad infantil se puede relacionar con uno de ellos o con ambos (Maes et al., 2022). Entonces, la soledad puede desarrollarse en el hogar, en la escuela (ya sea en el aula o en el recreo), en las actividades extracurriculares o en el parque. Sin embargo, en ese sentido, la característica saliente de la soledad es que se halla más asociada a las relaciones que a las locaciones.

Como se mencionó, el estudio de la soledad durante la infancia resulta relevante a nivel científico y práctico, ya que este fenómeno puede conducir a desenlaces negativos durante el desarrollo en sus diversos aspectos. Ahora bien, como se vislumbra en los párrafos anteriores, la mayor parte de la investigación acerca de la temática —más aún en la región— se realizó con diseños de investigación cuantitativos que permiten el progreso del conocimiento de importantes facetas del fenómeno, pero que dejan por fuera la profundización en la vivencia, desde una perspectiva subjetiva. Como sugiere la revisión de antecedentes que se presentó, los estudios sobre soledad infantil con diseños cualitativos son más escasos y, hasta el momento, no se encontraron publicaciones de este tipo en español ni en países de la región. A partir de estas premisas, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo describen la soledad los niños y niñas de entre 8 y 12 años de la ciudad de Posadas?, ¿alguna vez han experimentado la soledad? ¿cómo vivencian la soledad estos niños y niñas? Además, ¿es posible entender la vivencia

subjetiva de la soledad infantil de niños y niñas de dicha ciudad a partir del modelo multi-dimensional de Hymel et al. (1999)?

## MÉTODO

### Tipo de estudio

Se realizó un estudio de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico empírico, ya que estuvo destinado a conocer las vivencias y experiencias de soledad de los niños y niñas, con un enfoque que privilegió más la descripción que la interpretación (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En cuanto a su propósito, el diseño de investigación fue descriptivo en tanto el trabajo se destinó a caracterizar el fenómeno estudiado (Mendizábal, 2006).

### Participantes

La muestra seleccionada fue de tipo no-probabilístico, por conveniencia. Se seleccionaron a niños y niñas de entre 8 y 12 años, a través del contacto personal del equipo de investigación con familias que tenían hijos o hijas del grupo etario considerado. Estos contactos se consiguieron mediante personas conocidas por las investigadoras o por contactos de terceros.

La muestra definitiva quedó conformada por 34 niños y niñas de la ciudad de Posadas, localidad ubicada en la zona noreste de la República Argentina, capital de la Provincia de Misiones. La Provincia de Misiones forma parte del Norte Grande Argentino que, junto a otras provincias, son consideradas las regiones más importantes para el desarrollo económico y social, y limitan con los países vecinos de Brasil y Paraguay. A pesar de que la ciudad de Posadas representa un entramado complejo de desigualdades sociales (para una descripción actualizada, se sugiere consultar a Millán et al., 2021), esta investigación trabajó únicamente con niños y niñas de zonas urbanas, cuyas familias tenían Necesidades Básicas Satisfechas, de dicha ciudad. Del total de entrevistados, 18 eran niños y las restantes eran niñas, quienes pertenecen a las clases media o media alta. Al momento de la entrevista, los participantes cursaban la educación primaria en distintas escuelas de nivel primario, de gestión pública o privada de la ciudad. Ningún participante asistía a escuelas rurales. En la Tabla 1 se observa una descripción más detallada de la muestra.

**Tabla 1***Descripción de la muestra de estudio*

	Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	16	47.06	47.06
Masculino	18	52.94	100
	Edad		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
8 años	8	23.53	23.53
9 años	9	26.47	50
10 años	7	20.59	70.59
11 años	4	11.76	82.35
12 años	6	17.65	100

**Instrumentos**

La recolección de datos se realizó a través de fuentes primarias. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, basadas en el trabajo de Hymel et al. (1999). Cada entrevista contenía cuatro preguntas:

1. ¿Qué significa *soledad*?
2. ¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?
3. ¿Qué tipos de cosas te hicieron sentirte solo/sola?
4. Contame sobre un momento en el que te hayas sentido solo/sola.

Antes de iniciar las entrevistas se realizó una pretarea que consistía en pedir al niño o niña el nombre de las emociones que conoce y, luego, categorizarlas en negativas y positivas, según las sugerencias de Liepins y Cline (2011). Esta pretarea tuvo como finalidad introducir a los participantes en la situación de entrevista, lo que ayudó a generar un ambiente de confianza y calidez para que los niños y niñas puedan expresar sus ideas y conversar libremente sobre el tema.

Como prueba piloto, el instrumento fue aplicado en cinco participantes del grupo etario diana. En esta instancia, se puso a prueba la utilidad de la pretarea para establecer un apropiado *rapport* con los niños y niñas, y la comprensibilidad de las preguntas. En general, se observó que ambas instancias de recojo de datos eran adecuadas y permitían obtener información relevante acerca de las vivencias de soledad de los participantes.

## Procedimientos de recolección y análisis de datos

Este estudio se realizó a partir de un trabajo final de grado para la licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de las Misiones. Antes de ser desarrollado, el plan de trabajo fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética del Ministerio de Salud de la Provincia de Misiones.

Para recolectar los datos, en primer lugar, se realizó el contacto con los tutores de los niños y niñas que participaron de la investigación. Aquellos que accedieron firmaron un consentimiento informado en el que se describía el proyecto de investigación, los alcances de su participación y los derechos de los participantes. Si bien se contó con el consentimiento de los padres o tutores, también se solicitó el asentimiento a los menores para participar de manera libre y voluntaria. El lugar y fecha de las entrevistas fueron pactados entre las entrevistadoras y los tutores. Por ello, las entrevistas se desarrollaron de forma virtual o presencial, respetando las preferencias de los participantes. En el caso de las entrevistas virtuales, estas se realizaron utilizando plataforma Zoom o similares. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 15 a 25 minutos. El registro de los intercambios se realizó por medio de grabaciones de audio, las que luego fueron transcritas a un archivo de Word para su posterior codificación.

El análisis de datos se realizó mediante un análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005) de tipo deductivo principalmente, ya que se contó con las categorías y subcategorías de análisis previamente establecidas y definidas en el modelo de origen. En un primer momento, se transcribieron las entrevistas grabadas, para lo cual se realizaron varias lecturas de las entrevistas transcritas y se anotaron ideas para lograr una familiarización con los datos. En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación, que consistió en la detección de fragmentos de las entrevistas donde se evidenciaban las categorías de la variable soledad, de acuerdo con el modelo multidimensional de Hymel et al. (1999)<sup>1</sup>. Este proceso de codificación se llevó a cabo en el archivo de Word por medio de la herramienta "Comentarios". Seguidamente, se cotejó la pertinencia de los códigos para representar las subcategorías de análisis propuestas y se organizó la información para dar lugar a las categorías más generales. Esta información organizada fue tabulada en un archivo de Excel. Al finalizar, se organizaron los datos de diversas maneras (según el entrevistado, según la edad y sexo, según las categorías a las que respondía, etcétera), de tal forma que se pueda dar respuesta a las preguntas de investigación.

En cuanto al rigor metodológico, en este trabajo se siguieron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1982), retomados por Arias Valencia y Giraldo Mora (2011): transferibilidad, credibilidad, confirmabilidad y dependabilidad. Para la aplicación de los hallazgos de este estudio en otros contextos, es decir la transferibilidad, se ha considerado la

---

1 La definición de las categorías utilizadas se encuentra en las tablas 3, 4, y 5.

selección de un modelo teórico con evidencia científica robusta, que ha sido utilizado en otros países. Además, se aportaron datos relacionados con la situación contextual y socioeconómica de los menores y de la ciudad en la que residen. En lo tocante a la credibilidad, en el diseño de la entrevista semiestructurada se pretendió indagar no solo la definición conceptual de la soledad, sino que se buscó que relaten sus vivencias y las de otras personas. Del mismo modo, los datos fueron grabados y transcritos de forma textual para mantener la versión original de las respuestas. Por su parte, con vistas a apuntar a la mayor objetividad y transparencia posible de los datos y cumplir los criterios de confirmabilidad y dependabilidad, dos autoras (LNA y LGM) realizaron el proceso de codificación de datos de manera autónoma y, luego, la primera autora revisó los códigos asignados y su adecuación a las categorías de análisis establecidas por Hymel et al. (1999) y Galanaki (2008). En los casos en que hubo discrepancias, las tres autoras debatieron hasta obtener consenso.

## RESULTADOS

Las respuestas de los participantes permitieron inferir que los niños y niñas logran conceptualizar la vivencia emocional de la soledad a partir de sus experiencias o sus conocimientos sobre ella. La mayoría de las definiciones apuntan a conceptualizar a la soledad como “estar solo/a”, en menor medida como “sentirse solo/a” o como “estar y sentirse solo/a”. También destaca un grupo de respuestas en el que los participantes indicaron que la soledad significa “estar triste”. En la Tabla 2 se hallan algunos ejemplos de estas respuestas.

**Tabla 2**

*Algunas respuestas textuales sobre qué significa la soledad*

Edad	Sexo	Significado de la soledad
Estar solo/a		
9 años	Masculino	“Estar solo... sin amigos... vivir por tu cuenta... alguien que no socializa...”
10 años	Femenino	Estar solo y no tener a nadie...
12 años	Femenino	Mira, tengo varias amigas que se juntaban y me dejaban sola... cuando no tenés amigos, estar solo... te dejan de lado...
Sentirse solo/a		
12 años	Masculino	Para mí la soledad es el mayor dolor que una persona pueda sentir (me mira y ríe tímido) por sentirse aislado o solo y eso genera una gran depresión en las personas.

*(continúa)*

(continuación)

Edad	Sexo	Significado de la soledad
11 años	Masculino	La soledad es estar solo, pero no que estés en un espacio con un montón de personas, es que te conozcan y estén con vos, que no estén con vos, que estén presentes pero que no estén que no hablen, pero también estar solo de persona, como dos tipos de soledad.  Estar y sentirse solo/a
12 años	Femenino	Estar solo, no estar con nadie, sentirte mal. Puede ser que a veces estés con muchas personas, pero no te sentís con personas, te sentís solo, con alguien. También no tener con quien hablar, con quien estar, con quien contar las cosas, sentarte a hablar, a abrazar, estar con una persona, querer.
11 años	Masculino	Sentirse y estar solo... porque podés estar rodeado de gente, pero así igual sentirte solo, si sentís que no te apoyan... o también podés estar solo físicamente y sentirte solo  Sentirse triste
12 años	Masculino	Significa... tristeza, dolor, enojo... para mí estar solo es algo horrible, es algo triste y es algo que te enoja mucho.
11 años	Masculino	Sentirte angustiado, solo... como encerrado...

En síntesis, los niños y niñas describieron a la soledad como una experiencia relacionada con la privación social y que se vincula íntimamente con estados afectivos de tonalidad negativa, tales como la tristeza y el enojo. Hubo otros que la vincularon a la angustia, la depresión, el aburrimiento y el encierro. Cabe señalar que ningún participante indicó aspectos positivos de la soledad o la búsqueda activa de la soledad como algo deseable.

### El modelo multidimensional de la soledad

En relación con el análisis basado en el modelo de Hymel et al. (1999), debido a las evidencias, se ha adecuado tal modelo para comprender la perspectiva de los participantes acerca de la soledad. Las tres dimensiones se hallaron representadas en las respuestas de las niñas y los niños, y si bien se detectaron todas las categorías consideradas, sobresalieron las siguientes: términos emocionales, compañerismo y ausencia temporaria, pertenecientes a las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal, respectivamente. En la Tabla 3 se observa la frecuencia de aparición de cada categoría en la muestra de estudio de manera detallada, diferenciando cada una de las dimensiones consideradas.

**Tabla 3**

*Frecuencia de aparición de cada categoría del modelo multidimensional en las respuestas de los participantes*

Categoría	Frecuencia de aparición de categorías		
	Niñas	Niños	Total
Dimensión afectiva			
Metáforas	1	2	3
Términos emocionales	12	14	26
Dimensión cognitiva			
Compañerismo	11	14	25
Inclusión	5	8	13
Elevación de valor	5	6	11
Apoyo emocional	5	5	10
Alianza confiable	3	4	7
Afecto	3	2	5
Oportunidades de cuidar	1	1	2
Apoyo y seguridad material	0	1	1
Dimensión interpersonal			
Ausencia temporaria	10	11	21
Restricción	3	4	7
Pérdida	3	4	7
Dislocación	1	2	3
Lealtades rotas	7	6	13
Exclusión	9	5	14
Conflicto	5	4	9
Rechazo	6	9	15
Ser ignorado	5	8	13

### **Dimensión afectiva**

En cuanto a la dimensión afectiva, la mayoría de los niños y niñas de diferentes edades ( $n = 26$ ) utilizaron términos emocionales para describir su representación de la soledad. Los términos más utilizados fueron los asociados a la tristeza, la angustia y el enojo. También se refirieron a estados afectivos de aburrimiento y temor; incluso, algunos niños mencionaron un estado emocional negativo general (por ejemplo, sentirse mal).

Sin embargo, solo tres participantes (dos varones y una niña) utilizaron expresiones metafóricas para explicar su percepción de la soledad a partir de asociaciones con el frío, con la luz y la oscuridad, con el silencio y con la ausencia de libertad (véase la Tabla 4).

**Tabla 4**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión afectiva*

Categoría	Definición	Ejemplo
Términos emocionales	Uso de palabras que nombren estados afectivos u emocionales	<p>Deprimido, angustiado... traumatado (niño, 9 años).</p> <p>Estar triste todo el tiempo (niña, 10 años).</p> <p>Tenía un poco de tristeza no llegaba a ser que esté triste (niño, 11 años).</p> <p>La soledad es que no tenés a alguien con quien compartir... estás aburrido ... no sabes qué hacer (niño, 8 años).</p> <p>Cuando mi mamá una vez me dejó sola en mi casa para ir a comprar, y me quedé sola y tuve miedo, pero ella volvió (niña, 8 años).</p> <p>No ser libre ... ser más o menos, medios, libres. (niño, 12 años)</p>
		<p>A veces cuando estoy solo siento que nunca voy a encontrar lo que quiero. Y a la vez también, cuando estoy solo, como si estuviera en un mundo extraño, en una dimensión donde todo está frío, como el Polo Norte. (niño, 9 años).</p> <p>La soledad es como que nadie está a tu alrededor, que nadie sea tu amigo, como yo te expliqué, la oscuridad (niña, 8 años).</p>

### Dimensión cognitiva

En esta dimensión se incluyen las referencias a la soledad como la ausencia de satisfacción de una o más necesidades sociales. Además, se incluyen ocho categorías: compañerismo, inclusión, elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable, afecto, oportunidades de cuidar y apoyo y seguridad material (véase la Tabla 5).

El compañerismo fue la dimensión a la que la mayoría de los participantes hizo referencia, con un total de  $n = 25$  niños y niñas, quienes señalaron que la soledad emerge ante situaciones donde se percibe la falta de amigos o de oportunidades de interactuar al no tener a nadie con quien jugar o hablar. Por otro lado, la falta de inclusión fue mencionada por  $n = 13$  participantes, quienes señalaron la aparición de la soledad ante los sentimientos de no pertenecer a grupos sociales como los amigos o la familia. Las categorías elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable y afecto fueron detectadas

en porcentajes reducidos de la muestra (entre 32.5 % y 14.75 %). En estas categorías, los niños y niñas indicaron que la soledad se asocia a la percepción de no ser valiosos para los demás o tener una mala imagen, de no contar con personas disponibles para brindar contención o en quienes confiar, y de no ser amados. Solo un niño y una niña mencionaron la soledad como asociada a la ausencia de sus mascotas, lo que se codificó en la categoría oportunidades de cuidar. Por último, únicamente un niño señaló que la soledad puede emerger ante la sensación de tener necesidades materiales que no sean satisfechas por su sistema de apoyo (véase la Tabla 5).

**Tabla 5**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión cognitiva*

Categoría	Definición	Ejemplo
Compañerismo	La soledad se relaciona con la ausencia de personas con quienes compartir actividades y hablar	Nadie se quería juntar conmigo en la escuela (niña, 10 años). Cuando no podés compartir, no podés decirles cosas, me harían sentir solo porque no le puedo contar a nadie. Digamos que no tengo a nadie, ¿no?, compartir con alguien lo que me pasa o sentimientos que yo tengo (niño, 12 años).
Inclusión	La soledad aparece asociada a sentimientos de no pertenecer o no ser aceptado/a por un grupo	No sé, por ejemplo, en la escuela un niño se puede sentir solo, porque puede que no tenga amigos, entonces se siente solo. Por la falta de amigos (niño, 11 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que no pueda ir a la escuela, porque en la escuela puede conocer amigos y la maestra puede ser su amiga también (niño, 8 años).
Elevación del valor	La soledad emerge ante la falta de vínculos sociales en los que se afirma el autovalor	Por ahí cuando alguien de la familia o un amigo tiene algo que aprendió o consiguió algo y por ahí todos lo quieren a ellos o le felicitan, y vos no hiciste algo que quieren que hagas (niña, 10 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que por ahí alguien cree cosas de él que no son (niño, 9 años).
Apoyo emocional	La soledad se asocia a la ausencia de relaciones íntimas, donde sea posible compartir información personal y sentirse comprendido/a.	Nunca recordé (sic) estar sola, porque siempre sentí que todos me apoyaron (niña, 10 años). Digamos que no tengo a nadie, ¿no?, compartir con alguien lo que me pasa o sentimientos que yo tengo. Digamos que vos me odiaras y yo no te pudiera contar nada, yo me sentiría solo (niño, 12 años).

*(continúa)*

(continuación)

Categoría	Definición	Ejemplo
Alianza confiable	La soledad se entiende como la carencia de relaciones de confianza, donde no exista riesgo de traiciones	Mi mamá y mi otro hermano le creyeron más a R, entonces sentí que no tenía a nadie que me ayude o defienda (niño, 11 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que me mientan, que me traten mal, que me digan cosas feas (niña, 9 años).
Afecto	La soledad está vinculada a no sentirse querido/a.	[Se sienten solos cuando] No tienen gente que le quiera (niña, 10 años). [¿Qué tipos de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que por ahí hace algo malo y ya no lo quieren (niño, 9 años)
Oportunidades de cuidar	Los sentimientos de soledad se asocian con la ausencia de relaciones en las que se pueda ejercer un rol de cuidador/a.	[Me sentí sola] una vez cuando le llevaron a mi perrita (niña, 10 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que no tenga animales (niño, 8 años).
Apoyo y seguridad material	La soledad aparece ante la ausencia de una red social que brinde protección que asegure la satisfacción de necesidades básicas	Eso también cuenta como sentirte solo ... que no tenga comida, que no tenga agua ni bebidas, que no tenga ropa o que sienta frío, o que sienta calor, y creo que solo eso (niño, 8 años).

### Dimensión interpersonal

En lo que refiere a la separación física, la mayoría de los participantes ( $n = 21$ ) señaló que la ausencia temporaria de sus cuidadores o sus amistades es un contexto del que emerge la soledad. Algunos entrevistados ( $n = 7$ ) señalaron que se sienten solos en situaciones de restricción; esto es, cuando se encuentran en espacios reducidos (por ejemplo, en el baño, la habitación) por decisión de los demás o propia, y ante las pérdidas de familiares o amistades. Solo tres entrevistados asociaron la soledad a contextos de dislocación, tanto por cambio de escuela como por una mudanza (véase la Tabla 6).

En cuanto al distanciamiento psicológico, las niñas y los niños indicaron que experimentan soledad al sentir el desinterés de los demás en comportamientos que transmiten rechazo, exclusión, ruptura de lealtades y falta de atención. Una proporción menor de entrevistados señaló que siente soledad cuando las relaciones se tornan conflictivas, es decir, cuando la animosidad es mutua (véase la Tabla 6).

**Tabla 6**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión interpersonal*

Categoría	Definición	Ejemplo
<b>Separación física</b>		
Pérdida	Situaciones en las que ocurre un cambio estructural permanente en la red social y se pierde la relación con alguien significativo para el niño	Cuando me di cuenta que mi abuelito estaba en el cielo (niña, 9 años). Cuando la familia se separa y va cada una por su lado (niño, 12 años)
Dislocación	Situaciones en las que ocurre algún cambio en las condiciones sociales, a raíz de los cuales el niño o la niña deberá enfrentarse a situaciones sociales nuevas y desconocidas	Cuando uno es nuevo en la clase y nadie habla con él (niño, 9 años). Cuando a principio del año pasado nadie se quería juntar conmigo en la escuela porque era nueva... y no los conocía (niña, 10 años).
Ausencia temporaria	Hace referencia a momentos transitorios de aislamiento en los que el niño o la niña es apartado	Me siento sola cuando mi mamá se tiene que ir a trabajar y la niñera tarda en llegar (niña, 8 años). Cuando mi mamá se iba al <i>gym</i> y me dejaba sola. Cuando mis papás se iban a trabajar y me dejaban sola con mi hermano (niña, 9 años).
Restricción	Este contexto involucra las situaciones en las que los menores se encuentran físicamente restringidos a un espacio físico reducido	Cuando estoy en el baño y me tardo mucho tiempo porque estoy solo (niño, 8 años). Que se vaya y le dejen... que le dejen encerrado en un baño (niña, 8 años).
<b>Distanciamiento psicológico</b>		
Conflicto	Situaciones en las que aparece una animosidad de tipo bidireccional en una o más relaciones sociales	Cuando me peleo con un amigo (niño, 9 años). Estar solo casi todo el tiempo... pelearse mucho con las personas (niña, 10 años).
Rechazo	Ocurre cuando el niño o la niña perciben rechazo (verbal o no), amenazas o victimización de parte de uno o más de sus pares. La animosidad es unidireccional	Me sentí sola cuando mis amigas hablaban mal de mí a mis espaldas (niña, 10 años). Tengo un amigo que se llama J que una vez se enamoró de una amiga y él le confesó su amor, ¿no? ¿Y qué hizo la chica?, Lo mandó a la <i>friendzone</i> . Entonces, se puso triste en la soledad (niño, 9 años).
Lealtades rotas	Se incluyen dos tipos de situaciones, aquellas en las que se percibe la pérdida o distanciamiento de alguien cercano porque aparece un tercero en la relación, y aquellas en las que el niño o la niña se dan cuenta de que el grupo del que forma parte realiza actividades a las que él o ella no está invitada	Cuando un amigo te deja y se va con otro (niño, 10 años). Yo tengo un grupo de amigas. La que no me cae bien, antes era mi mejor amiga. Pero ella me mentía acerca de mis amigas, de este grupo que te digo, para que yo no me junte y me pelee (niña, 10 años).

(continúa)

(continuación)

Categoría	Definición	Ejemplo
Exclusión	Situaciones en las que los niños se sienten dejados de lado, ya sea por familiares o amigos, aunque la intención de los demás no sea la de excluirltos	<p>Cuando a veces mi mamá siempre le habla casi siempre a B [su hermana]. El otro día estábamos y mi mamá siempre le hablaba más a B también (niña, 9 años).</p> <p>Cuando, por ejemplo, como que alguien no le quiere, cuando por ejemplo si hay una fiesta y hay uno que les invita a todos, a todos sus compañeros de la clase y menos a ese, a esa persona (niña, 9 años).</p>
Ser ignorado	Situaciones en donde el niño o la niña siente que los demás no le prestan atención o que sus ideas, pensamientos y necesidades no son importantes para el resto de las personas	<p>Una vez en la escuela estábamos todos mis amigos charlando y jugando, y los padres los vinieron a buscar, ellos se fueron y mis papás tardaron un montón en venirme a buscar, un montonazo, y yo ahí me sentí muy solo (niño, 9 años).</p> <p>La soledad es ... que estén presentes pero que no estén, que no hablen (niño, 11 años).</p>

## DISCUSIÓN

Este trabajo tuvo el objetivo de describir la soledad desde la perspectiva de niños y niñas de entre 8 y 12 años de la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina. A partir de la información revelada y su posterior análisis, fue posible responder a las preguntas de investigación propuestas y alcanzar los objetivos establecidos. Se considera que el diseño de investigación implementado resultó pertinente para el logro de dichos objetivos, ya que permitió acceder a las respuestas que representan el mundo interno de los niños y niñas que fueron entrevistados, y conocer sus vivencias en relación al fenómeno de la soledad.

### Consideraciones generales sobre la soledad desde el punto de vista de los entrevistados

Si bien la soledad originalmente se consideraba patrimonio exclusivo de los adolescentes y adultos, los hallazgos de este estudio demuestran que esta vivencia está presente desde edades tempranas, ya que la mayoría de los participantes fue capaz de definir o ejemplificar la soledad y las situaciones en las que una persona vivencia dicho estado emocional (Asher & Paquette, 2003); incluso, muchos de ellos han respondido a partir de sus propias experiencias para referirse a la soledad.

Desde la perspectiva de los participantes, la soledad emerge principalmente de experiencias vinculadas con estar solo: cuando un niño o una niña no tiene con quien compartir momentos y actividades, experimenta soledad. En menor medida, los participantes señalaron que se sienten solos aun en presencia de otras personas o que la

soledad puede estar asociada tanto a estar como a sentirse solos. Estos resultados son congruentes con los estudios previos, en los que se halló que algunos de los entrevistados, aunque no la totalidad, fueron capaces de diferenciar que no es necesario estar solo para sentirse solo (Hymel et al., 1999; Liepins & Cline, 2011). Galanaki (2004) concluye que durante la infancia media es aún difícil la diferenciación de ambas vivencias, la cual se va estableciendo más cerca del inicio de la adolescencia. Ruiz-Casares (2012) obtuvo conclusiones similares al indagar la experiencia de estar solos en sus casas, donde halló que el grupo entre 10-12 años tiende a sentir significativamente más soledad en ausencia de sus cuidadores, que sus pares de 13-15 años.

Los participantes de este estudio indicaron que la soledad se vivencia de forma negativa; ninguno de ellos mencionó buscar activamente la soledad como algo deseable. En este sentido, el idioma inglés reserva la palabra *solitude* para referir a un estado voluntario de aislamiento que, generalmente, se vivencia de forma positiva (Galanaki, 2013). Algunos autores sugieren que esta afinidad por la soledad, como experiencia positiva, emergería en etapas más tardías de la vida (Larson, 1997). La búsqueda activa de la soledad sí fue señalada por algunos participantes, pero como una reacción ante la tristeza (“si me pone triste me aparto” [niño, 11 años]) o ante el rechazo (“vos te quedas solo porque te traumas porque no quieres estar con ellos, porque viste que hacen cosas que no deben hacer” [niño, 9 años]). Esto se condice con la propuesta de Richaud de Minzi (2006), quien indica que en la infancia media la afinidad por la soledad puede considerarse una respuesta defensiva para evitar el rechazo temido.

### **Nuevas evidencias sobre el modelo multidimensional de la soledad**

Por otra parte, y de acuerdo con el objetivo de verificar la idoneidad del modelo multidimensional de Hymel et al. (1999), los resultados de este estudio sugieren su adecuación para comprender la soledad en el grupo etario analizado. En esta línea, es posible inferir que la soledad se presenta en esta etapa como un fenómeno multidimensional, ya que las respuestas de los menores englobaron, en mayor o menor medida, todas las subcategorías de las tres dimensiones del modelo (afectiva, cognitiva e interpersonal). Asimismo, se identificaron también dos subcategorías que fueron propuestas por Galanaki (2008) en población infantil de Grecia: restricción y apoyo y seguridad material. No se hallaron publicaciones científicas en español que reporten estudios basados en este marco teórico; por lo tanto, los resultados que aquí se presentan se consideran novedosos y valiosos para el medio regional, en tanto permiten profundizar en una temática escasamente abordada en investigaciones de diseño cualitativo.

#### *Dimensión afectiva*

En cuanto a la dimensión afectiva, la mayoría de los niños y niñas de diferentes edades utilizó términos emocionales para describir a la soledad; de esa manera, se aportó con

descripciones de vivencias subjetivas, cuya valencia les resulta negativa. También se utilizaron palabras como *tristeza*, *angustia*, *enojo*, *aburrimiento* y *temor*. Con similares resultados, Galanaki (2008) describe a estos estados emocionales como representantes de la naturaleza egodistónica y depresiva habitual de la experiencia de soledad vivenciada a lo largo de la niñez.

Kirova (2003) también halló que los niños y niñas vivencian la soledad como una experiencia dolorosa, donde el tiempo pasa más lento y emergen sensaciones de vacío que se sienten en el cuerpo como pesadez y frío. Esto se manifestó en el presente estudio a través de las expresiones metafóricas elegidas por los participantes, donde el frío y la oscuridad fueron utilizados como análogos de la soledad.

#### *Dimensión cognitiva*

En la dimensión cognitiva se hallaron referencias a la insatisfacción o a las carencias percibidas en las provisiones relacionales, como uno de los factores que origina a la soledad, ya que las subcategorías identificadas predominantemente fueron elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable y afecto. En esta línea, cobra especial relevancia la teoría cognitiva de la soledad, que postula que esta vivencia se hace presente cuando las personas notan que sus relaciones interpersonales no son acordes a las expectativas (Perlman & Peplau, 1982). El análisis de los datos permite identificar como más sobresaliente a la percepción de falta de compañerismo; es decir, la ausencia de coetáneos o familiares con quienes pasar tiempo, jugar o hablar. También, en esta dimensión, se encontraron indicios de que la soledad emerge ante la percepción de no ser incluido, de no contar con personas que brinden apoyo o valoración, que sean confiables o a quienes sea posible cuidar. Los participantes mencionaron insatisfacción de provisiones relacionales no solo respecto de sus pares, sino también en el ámbito familiar. Esto muestra que la soledad puede relacionarse con diversos grupos sociales (Maes et al., 2022).

En congruencia con estos resultados, Greco (2019) encontró que los niños y niñas reconocen que el compañerismo, la confianza y el apoyo son relevantes para sus relaciones de amistad. Por otra parte, otras investigaciones mencionan el impacto de la sensación de pertenencia en el bienestar (Over, 2016), impacto que se va tornando crucial a medida que avanza la adolescencia (Orben et al., 2020), y de la desconfianza para la emergencia de la soledad (Rotenberg et al., 2010). Es posible argüir que los participantes de este estudio brindan, desde sus perspectivas, una mirada acorde a esas relaciones bien establecidas en la literatura científica.

#### *Dimensión interpersonal*

En la dimensión interpersonal, se pueden distinguir dos grupos. En el primer grupo se encuentran las situaciones vinculadas a la pérdida de seres queridos, la dislocación, la

ausencia temporaria y la restricción física. De estas subcategorías, la mayoría de los participantes señaló que la ausencia temporal de sus cuidadores o de sus amistades los hace sentir solos. Como se mencionó previamente, en el estudio de Ruiz-Casares (2012) se halló que un porcentaje de niños y niñas que se quedan solos en sus casas sienten soledad; la ausencia de sus cuidadores es vivida por ellos de forma negativa y dolorosa. Asimismo, en los momentos de transición o de pérdidas, la emergencia de la soledad puede considerarse, incluso, normativa; sin embargo, como lo señalan Batsleer y Duggan (2020), cabe pensar en la posibilidad de que estos estados transitorios abran las puertas para la instalación de sentimientos más profundos y duraderos de tristeza y aislamiento.

En el otro grupo, se engloban aquellas situaciones en las que los contextos interpersonales se convierten en espacios de conflicto, rechazo y exclusión, donde se quiebran lealtades o las personas se sienten ignoradas, lo cual es descrito como distanciamiento psicológico (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999). Dentro de este grupo, las niñas y los niños expresaron experimentar soledad al sentir el desinterés de los demás por comportamientos donde se percibe el rechazo, la exclusión, la ruptura de lealtades y la falta de atención. Se sabe que los niños interpretan sus sentimientos a partir de las respuestas sensibles de los otros en sus intercambios, principalmente de los padres, lo que les permite resolver de esta forma sus conflictos. Cuando estas necesidades no están cubiertas o es reiterada su ausencia, al niño se le dificulta crear nuevas respuestas a la hora de vincularse, lo cual genera experiencias de exclusión que conllevan a la construcción y mantenimiento de un apego inseguro que se puede reproducir en posteriores vínculos (Martín-Ordiales et al., 2019).

### **Algunas consideraciones sobre similitudes y diferencias en la vivencia de soledad de niños y niñas**

En cuanto a las diferencias de la soledad en relación al género, durante la infancia media, la literatura científica no ha logrado un consenso que clarifique el tema (por ejemplo, Koenig & Abrams, 1999; Mahon et al., 2006). En este trabajo se contrastaron las respuestas de niños y niñas para identificar posibles diferencias y similitudes en las vivencias subjetivas que reportaban; sin embargo, cabe destacar que las diferencias halladas fueron mínimas, por lo que no aportan evidencias significativas en dicha diferenciación.

Si bien los ejemplos mencionados en la Tabla 2 diferencian el género de los entrevistados, para dar mayor información al lector, la única diferencia entre varones y mujeres que se encontró fue que solamente los primeros hablaron de la soledad en términos de sentirse solos. En lo que refiere a las dimensiones del modelo estudiado, como se observa en la Tabla 3, se halló que los varones tienden a mencionar más las

dos subcategorías de la dimensión emocional (términos emocionales y metáforas), dos subcategorías de la dimensión cognitiva (compañerismo e inclusión) y dos subcategorías de la dimensión interpersonal (rechazo y ser ignorado). Esto da cuenta de la importancia que reviste para los varones considerar que su vida social es positiva, y la manera como vivencian estas experiencias de carácter más bien adverso con un componente afectivo del que pueden dar cuenta en sus verbalizaciones. Se considera que esto sigue la línea de lo hallado por Junttila y Vauras (2009), quienes reportan valores más elevados de soledad emocional en el caso de los varones respecto de las mujeres. Por otro lado, en las niñas, se observa mayor prevalencia en la subcategoría de exclusión de la dimensión interpersonal, esto puede condecir con la tendencia sociotrópica (por ejemplo, la tendencia a mantener relaciones sociales positivas) que suele caracterizar a las mujeres (Yang & Girgus, 2019). No obstante, se puede argüir que para los varones también es importante mantener relaciones sociales positivas, dado lo previamente mencionado. En este sentido, cobra relevancia el diseño e implementación de nuevos estudios que aborden esta temática y la analicen desde la perspectiva de género.

### **Síntesis de hallazgos y conclusiones**

A partir del análisis de la información recabada en este estudio, se puede concluir que la soledad es un fenómeno que los niños experimentan y reconocen, y que tiene lugar en los distintos espacios en los que se desenvuelven: la escuela, el hogar y otras actividades extracurriculares. Los vínculos sociales infantiles se establecen con familiares, grupos de pares e, inclusive, con animales. Ahora bien, las diversas circunstancias previamente analizadas y la apreciación que realizan los niños y niñas de dichos vínculos pueden dar lugar a la emergencia de la soledad en relación a cualquiera de los grupos sociales ya mencionados. Las situaciones que originaban que los niños perciban la soledad fueron las siguientes: no tener amigos, no interactuar con otras personas, que los dejen de lado, el rechazo, que hablen mal a sus espaldas y pelearse con amigos o con familiares.

Aunque fueron menos, algunos de los entrevistados manifestaron querer estar solos en determinadas situaciones; otros se refirieron a no tener muchos amigos debido a que son tímidos, cerrados o porque no se llevan bien con los demás. Nuevos estudios deberían abordar esta temática, para poder avanzar en el conocimiento de la búsqueda activa de la soledad en los años infantiles.

En el contraste de datos en relación al género de los menores emergieron algunas posibles diferencias, aunque hasta el momento no se pudo identificar un patrón claro que permita concluir características asociadas a varones o mujeres.

Como se indicó en la introducción, debido a la escasez de estudios de diseño cualitativo que aborden la experiencia infantil con la soledad, se considera que este trabajo puede resultar enriquecedor para la investigación científica sobre la temática, ya que

permite explorar aspectos que hasta el momento no fueron abordados en profundidad y conocer el fenómeno de la soledad durante la infancia media en palabras de los protagonistas. Esto último no solo permite contextualizar un fenómeno con potenciales consecuencias negativas para las personas, sino también hace posible que los estudiosos del tema puedan apreciarlo desde una nueva faceta. Asimismo, los resultados que aquí se presentan pueden ser de valor científico y práctico para psicólogos del desarrollo, clínicos o educacionales, pedagogos, educadores, referentes familiares y otras personas involucradas o interesadas en la temática.

### **Limitaciones y nuevas líneas**

En el presente estudio se pueden reconocer ciertas limitaciones. Una de ellas está vinculada al tipo de muestreo realizado, que consistió en un muestreo no exploratorio por conveniencia, ya que la selección de los participantes estuvo sujeta a la disponibilidad y proximidad de las entrevistadoras. Por lo mismo, la muestra seleccionada fue reducida y no representa en su totalidad a los niños y niñas de la ciudad de Posadas. Asimismo, la falta de consideración de algunos factores sociodemográficos, tales como el estado civil de los padres, la cantidad de hermanos, grupo de convivencia, entre otros, así como el no incorporar a niños no escolarizados también suponen un sesgo, ya que no permite evaluar las diferencias en las maneras que los niños y niñas perciben la soledad, lo que impacta, a su vez, en la transferibilidad y aplicabilidad de los resultados obtenidos.

En este sentido, otra limitación encontrada en relación con el rigor metodológico se produjo por la ausencia de confirmación de la información recolectada, en una segunda instancia, por los niños entrevistados; o bien, por medio de grupos focales o auditorías de pares que ayuden a clarificar la interpretación de los entrevistadores. Esto produce que los criterios de credibilidad y confirmabilidad de los resultados obtenidos estén parcialmente sesgados.

Por otro lado, los hallazgos muestran la importancia de seguir investigando sobre la vivencia de soledad de los niños y niñas, por estar estrechamente vinculada con la aparición de otras problemáticas en el campo de la salud mental. Es así que esta investigación arroja luz sobre una temática poco estudiada y abre las puertas para seguir indagando en la aplicación de instrumentos estandarizados que evalúen la soledad en la población infantil misionera, así como para profundizar si las desigualdades sociales tienen un impacto diferencial en los modos de percibir la soledad por los niños y niñas, así como su relación con los estilos parentales, el nivel socioeconómico y los aspectos sociodemográficos mencionados anteriormente.

## REFERENCIAS

- Arias Valencia, M. M., & Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20.pdf>
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Batsleer, J., & Duggan, J. (2020). *Young and lonely: the social conditions of loneliness*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447355342.001.0001>
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Paidós.
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Cole, S. W., Capitanio, J. P., Goossens, L., & Boomsma, D. I. (2015). Loneliness across phylogeny and a call for comparative studies and animal models. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 202-212. <https://doi.org/10.1177/1745691614564876>
- Cole, A., Bond, C., Qualter, P., & Maes, M. (2021). A systematic review of the development and psychometric properties of loneliness measures for children and adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 32-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063285>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2.ª ed.). Editorial Brujas.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443. <https://doi.org/10.1080/01650250444000153>
- Galanaki, E. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 258-280.
- Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: a review of the research literature. *Psychology and Education. An Interdisciplinary Journal*, 50(3-4), 79-88.
- Greco, C. (2019). How is a best friend? Friendship's characteristics in Argentine children. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 69-82. <https://doi.org/10.15517/ap.v33i126.31633>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2019). *Claves para una psicología del desarrollo. Vida prenatal, etapas de la niñez* (Vol. I). Lugar.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Harris, R. A., Qualter, P., & Robinson, S. J. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1295-1304. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.009>

- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness and pathways to disease. *Brain, Behavior, and Immunity*, 17(1), 98-105. [https://doi.org/10.1016/S0889-1591\(02\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0889-1591(02)00073-9)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge University Press.
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Kirova, A. (2003). Accessing children's experience of loneliness through conversations. *Field Method*, 15(1), 3-24.
- Kirova, A. (2006). A game-playing approach to interviewing children about loneliness: negotiating meaning, distributing power, and establishing trust. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(3), 127-147. <https://doi.org/10.11575/ajer.v52i3.55152>
- Koenig, L. J., & Abrams, R. F. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: a focus on gender differences. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 296-324). Cambridge University Press.
- Kristensen, K. L. (1995). The lived experience of childhood loneliness: a phenomenological study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(2), 125-137. <https://doi.org/10.3109/01460869509080964>
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), 80-93. <https://doi.org/10.2307/1131927>
- Liepins, C., & Cline, T. (2011). The development of concepts of loneliness during the early years in school. *School Psychology International*, 32(4), 397-411. <https://doi.org/10.1177/0143034311404132>
- Løhre, A. (2012). The impact of loneliness on self-rated health symptoms among victimized school children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-20>
- Lyyra, N., Välimaa, R., & Tynjälä, J. (2018). Loneliness and subjective health complaints among school-aged children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(20), 87-93. <https://doi.org/10.1177/1403494817743901>
- Maes, M., Qualter, P., Lodder, G. M. A., & Mund, M. (2022). How (Not) to measure loneliness: a review of the eight most commonly used scales. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710816>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308-315. <https://doi.org/10.1097/00006199-200609000-00003>
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>
- Martín-Ordiales, N., Saldaña de Lera, E., & Morales, A. (2019). Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 44-48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.6>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Millán, M. D. R., Brites, W., & Renoldi, B. (2021). Relatos mediáticos y desigualdades urbanas en Posadas, Misiones. Notas para una discusión. En M. M. Di Virgilio & M. Perelman (Eds.), *Desigualdades urbanas en tiempos de crisis* (pp. 179-207). Ediciones UNL.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Over, H. (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150072. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0072>
- Page, R. M., Frey, J., Talbert, R., & Falk, C. (1992). Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 211-219. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.3.211>
- Parkhurst, J. T. & Hopemayer, A. (1999). Development change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: constructing a theoretical model. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). Cambridge University Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). Perspectives on loneliness. En L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1998). *Loneliness*. En H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 2, pp. 571-581). Academic Press.

- Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: what do school and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education*, 21(2), 10-18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00257>
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 189-210. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.2.189-210>
- Rotenberg, K. J., Addis, N., Betts, L. R., Corrigan, A., Fox, C., Hobson, Z., Rennison, S., Trueman, M., & Boulton, M. J. (2010). The relation between trust beliefs and loneliness during early childhood, middle childhood, and adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(8), 1086-1100. <https://doi.org/10.1177/0146167210374957>
- Ruiz-Casares, M. (2012). "When it's just me at home, it hits me that I'm completely alone": an online survey of adolescents in self-care. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.604361>
- Sacchi, C., & Richaud de Minzi, M. C. (1997). Escala revisada de soledad de UCLA: una adaptación argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 6(1), 43-53.
- Schinka, K. C., Van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 36, 1251-1260. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002>
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in Childhood and Adolescence* (pp. 11-33). Cambridge University Press.
- Yang, K., & Girgus, J. S. (2019). Are women more likely than men are to care excessively about maintaining positive social relationships? A meta-analytic review of the gender difference in sociotropy. *Sex Roles: A Journal of Research*, 81(3-4), 157-172. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0980-y>
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Prentice Hall.

