

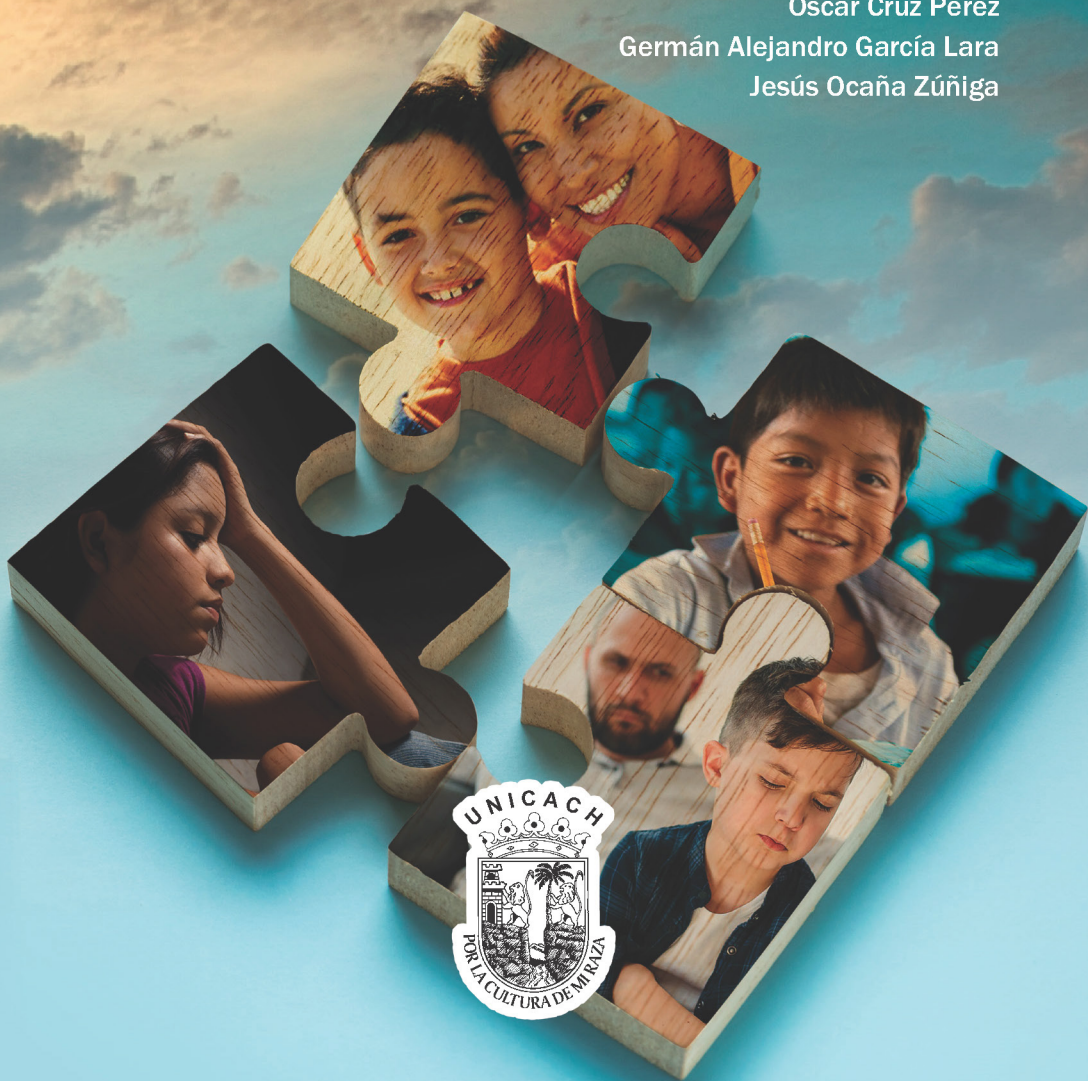
# Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia

**Coordinadores**

Oscar Cruz Pérez

Germán Alejandro García Lara

Jesús Ocaña Zúñiga





# Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia

Coordinadores  
Oscar Cruz Pérez  
Germán Alejandro García Lara  
Jesús Ocaña Zúñiga



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS  
2023

**Colección  
Montebello**



**UNICACH**

Esta colección, cuyo nombre es un tributo a las famosas lagunas de Montebello, concentra los títulos procedentes de las ciencias de la salud impartidas dentro de la oferta educativa de la universidad, tales como Odontología, Psicología —en el ámbito clínico— y Nutrición.

Primera edición: 2023

D. R. ©2023. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
1ª Avenida Sur Poniente número 1460  
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México  
[www.unicach.mx](http://www.unicach.mx)  
[editorial@unicach.mx](mailto:editorial@unicach.mx)

ISBN: 978-607-543-185-7

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá  
Diseño de portada: Manuel Cunjamá

Este libro fue evaluado por pares académicos de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia y avalado por el Comité Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Impreso en México

# Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia

Coordinadores  
Oscar Cruz Pérez  
Germán Alejandro García Lara  
Jesús Ocaña Zúñiga

**Colección  
Montebello**



UNICACH

## Acerca de las y los dictaminadores de capítulos

Un agradecimiento y reconocimiento a los compañeros y compañeras quienes con amabilidad y profesionalismo dictaminaron cada uno de los capítulos que integran este libro.

Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada	Instituto Tecnológico de Sonora
Dr. Juan Oswaldo Martínez Sulvarán	Universidad Autónoma de Tamaulipas
Dra. Xóchitl Natividad Aguilar Zebadúa	Escuela Normal del Estado de Chiapas
Dra. Carlota Amalia Bertoni Unda	Universidad Autónoma de Chiapas.
Dr. Enrique Gutiérrez Espinosa	Universidad Autónoma de Chiapas
Dra. Edaly Aguilar Gamboa	Universidad Autónoma de Chiapas
Dra. Claudia López Becerra	Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
Dra. Martha Patricia Astudillo Torres	Universidad Autónoma de Chiapas
Dra. Dayana Luna Reyes	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

# Índice

Presentación .....9

## Capítulo 1

Explorando la asertividad en niños preescolares dentro  
del maltrato entre compañeros ..... 15

*Claudia López Becerra*

## Capítulo 2

Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, un mal-estar  
encarnado en el comportamiento infantil..... 29

*Alain Arreola López*

## Capítulo 3

Ser adolescente: tradición y posmodernidad en una comunidad  
indígena de Chiapas ..... 47

*Freddy Ocaña Hernández*

## Capítulo 4

Los jóvenes y las TIC: algunas realidades en el contexto rural..... 58

*Liliana Noo Domínguez*

*Hildebertha Esteban Silvestre*

*Martha Patricia Astudillo Torres*

*José Alonso Figueroa Gallegos*

## Capítulo 5

Caracterización de la transición de identidad  
en los preuniversitarios de dos facultades de psicología .....75

*Maydali Villar Hernández*

*María Margarita Torrijos Cobos*

*Oscar Cruz Pérez*

## Capítulo 6

Vínculos familiares, escolares y fraternales en niños  
con discapacidad a nivel primaria ..... 90

*Fátima Lizeth Pérez Arias*

## Capítulo 7

Representaciones de la estructura familiar en el lenguaje infantil  
del Instituto Mauro Carrasco, Tuxtla Gutiérrez .....108

*Yarisel Valdez Morales*

*Wendy Jazmín Jiménez Camacho*

Acerca de los autores.....123



## Presentación

El presente libro de Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia es un esfuerzo de los integrantes del Cuerpo Académico Educación y Procesos Sociales Contemporáneos y del Núcleo Académico Básico de posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, por dejar evidencia del trabajo investigativo y para contribuir al ejercicio de reflexión, análisis y escritura de los hallazgos, como parte fundamental del quehacer de la universidad.

El texto reúne trabajos de investigación que el equipo ha coordinado y que en su mayoría fueron tesis de pregrado y posgrado de los programas educativos de la Facultad, además, incorpora contribuciones de compañeros y compañeras de otras universidades con quienes se tienen relaciones de colaboración y cooperación. Es producto de la voluntad colectiva de quienes hemos desarrollado investigaciones empíricas en diferentes contextos de la república mexicana y particularmente en el estado de Chiapas.

El texto se integra con ocho capítulos: dos sobre la niñez, cuatro sobre los adolescentes y jóvenes y dos más sobre relaciones familiares. La intención de reunir las temáticas de niñez, adolescencia, juventud y familia en este texto, es contribuir a la comprensión de las situaciones y problemáticas que se gestan en estos campos de estudios, en el contexto actual, moderno y globalizado.

Se presentan trabajos de corte cualitativo y cuantitativo que enriquecen la mirada de las diferentes poblaciones de estudio. El Capítulo 1 de Claudia López Becerra con el título “Explorando la asertividad en niños preescolares dentro del maltrato entre compañeros”, es un

trabajo cuantitativo que reconoce que el maltrato entre compañeros es un fenómeno complejo y explora la asertividad como competencia comunicativa que permite prevenir y atender las ofensas, situaciones de intimidación o conflicto. Este trabajo investigativo procura determinar el papel de la asertividad en el maltrato entre compañeros en una población de 216 niños preescolares de entre 5 y hasta 6 años de edad de la ciudad de México y zona conurbada. Los resultados muestran diferencias significativas en el estilo de asertividad básica expresiva entre los niños que no son víctimas ( $M= 6.72$ ) en comparación con las víctimas de *bullying* ( $M= 6$ ) ( $t= 3.419$   $p= .001$ ).

En el capítulo 2, “Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, un mal-estar encarnado en el comportamiento infantil”, Alain Arreola López, desde una perspectiva cualitativa y utilizando la entrevista semiestructurada con padres de hijos con diagnóstico de TDAH en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, indaga cómo la sintomatología de dicho trastorno se reestructura como un lenguaje corporal cifrado, aunque incomprendible a la mirada del adulto. En su trabajo Alain encuentra que tal sintomatología es una forma de expresar lo no dicho, por tanto, el lenguaje del cuerpo es una red de comunicación que permite al sujeto expresar, a través del comportamiento, aquello que con las palabras no puede decir. En este sentido, el cuerpo habla, la actividad dice del mal-estar del sujeto.

En el Capítulo 3, “Ser adolescente: tradición y posmodernidad en una comunidad indígena de Chiapas” de Freddy Ocaña Hernández, desde una perspectiva cualitativa y recuperando el discurso de alumnos y profesores de escuelas del nivel básico y medio superior de una comunidad indígena, muestra una tensión entre lo que suele llamarse posmodernidad y la cultura local. En su trabajo, el autor analiza la concepción occidental de ser joven o adolescente en esta comunidad, cómo se vive este periodo de edad y cómo ha intervenido la escuela al incorporar nuevos estilos de socialización que alejan a los alumnos de la tradición ancestral comunitaria. Recupera la vestimenta de los jóvenes, sus relaciones afectivas como el cortejo y el noviazgo y el consumo de sustancias adictivas, como prácticas donde se visibiliza esta tensión entre lo posmoderno y lo cultural local.

Liliana Noo Domínguez, Hildebertha Esteban Silvestre, Martha Patricia Astudillo Torres y José Alonso Figueroa Gallegos, en el Capítulo 4, “Los jóvenes y las TIC: algunas realidades en el contexto rural”, presentan los resultados de una investigación cualitativa, fenomenológica e interpretativa, que analiza las condiciones de disponibilidad y uso, así como el significado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estudiantes de bachillerato en un contexto rural de Chiapas. A través de grupos focales, talleres investigativos y entrevistas semiestructuradas encontraron que el acceso de los jóvenes al uso de las TIC se ve limitado por factores estructurales como la pobreza y la exclusión del desarrollo social y tecnológico; esto se asocia con la ausencia generalizada de alfabetización digital que conlleva altos riesgos para la seguridad de los usuarios. El teléfono celular se ha convertido en una herramienta indispensable, principalmente porque permite acceso al internet, el cual es reconocido como el único medio para trascender los límites del territorio local, aunque también representa la pérdida de otras formas de convivencia comunitaria.

El capítulo 5, “Relacionando diversas problemáticas psicosociales perjudiciales en los adolescentes preparatorianos” de Asunción del Carmen Cruz Pérez, analiza la relación entre diversas problemáticas psicosociales como el consumo de alcohol, la ansiedad, la depresión y las conductas alimentarias de riesgo en estudiantes de un Colegio de Bachillerato en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El estudio fue cuantitativo de tipo correlacional, con un diseño no experimental, en que se aplicaron la prueba AUDIT, la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg y el test EAT 26 a una muestra de 200 adolescentes de ambos sexos. Los resultados obtenidos indican correlación estadísticamente significativa entre la ansiedad, depresión y las conductas alimentarias de riesgo, además muestra que los adolescentes que trabajan y estudian tienden a presentar niveles altos de consumo de alcohol.

El capítulo 6 de Maydali Villar Hernández, María Margarita Torrijos Cobos y Oscar Pérez Cruz, con el título Caracterización de la transición de identidad en los preuniversitarios de dos facultades de psicología, presenta un análisis comparativo del proceso de transición de identidad en estudiantes que ingresan a la universidad en dos con-

textos diferentes: México y Colombia; para esto retoman la teoría de Erik Erikson con aproximaciones de la Psicología social y el Psicoanálisis. Los participantes fueron 86 jóvenes con edades desde 17 hasta los 28 años. En el análisis, mediante el Escalamiento Multidimensional, se lograron establecer cuatro categorías comunes en ambas poblaciones: búsqueda de novedad, evitación, dependencia de la recompensa y persistencia.

Fátima Lizeth Pérez Arias, en el “Capítulo 7, Vínculos familiares, escolares y fraternales en niños con discapacidad a nivel primaria”, analiza la importancia que tienen los vínculos afectivos para los niños con discapacidad, su impacto y la repercusión en su vida personal. Es un trabajo que se desarrolla con un proceso metodológico cualitativo, teniendo como técnica la entrevista semiestructurada, realizada con niños en condiciones de discapacidad que cursan la escuela primaria en un municipio del estado de Chiapas. Los niños fueron portavoces del valor e importancia que tienen los vínculos familiares en la infancia. Los resultados indican que los vínculos más cercanos son los familiares, los fraternales y los escolares, los cuales son parte fundamental y significativo para su desarrollo emocional, personal, escolar y social. Las manifestaciones de cariño, aceptación y de apoyo recibidos por los familiares, son vitales para su inserción a la vida escolar y social.

Finalmente, el “Capítulo 8, Representaciones de la estructura familiar en el lenguaje infantil” de Yarisel Valdez Morales y Wendy Jazmín Jiménez Camacho, analiza las variables de estilos parentales y tipología familiar en relación a las dificultades o alteraciones en el desarrollo del lenguaje en infantes de un centro escolar de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es una investigación de corte cuantitativo no experimental y correlacional; los sujetos de estudios fueron 100 padres de familia y 100 infantes. Para la recolección de información se aplicaron el Test de Lenguaje para Pre-escolares (TELEPRE) y el Cuestionario Breve de Prácticas Parentales (CBPP); para el análisis de los datos se utilizaron las pruebas T para muestras independientes y Anova para variables independientes. Los resultados muestran significancias entre la variable de padres autoritativos del CPBPP y vive con; las dimensio-

nes vive con el padre vs vive con ambos padres, así como vive con la madre vs vive con ambos padres, con significancia mayor para la segunda.

El texto muestra una riqueza teórica, conceptual y metodológica de acercamiento, análisis y reflexión a situaciones y problemáticas que viven los niños, los adolescentes jóvenes y familias en México. Su lectura y crítica alimentará las aportaciones que hacen los autores y autoras en cada uno de los capítulos y anhelo que esto provoque al lector para continuar su búsqueda en el infinito camino de la comprensión de las realidades.

Oscar Cruz Pérez  
Septiembre de 2022.



## Capítulo 1

# Explorando la asertividad en niños preescolares dentro del maltrato entre compañeros

Claudia López Becerra

### Introducción

El fenómeno de la victimización en el entorno escolar se presenta desde etapas tempranas. Los niños de preescolar pueden ser objeto de agresiones de sus compañeros (Ladd y Burgess, 1999), situación poco estudiada porque es difícil acceder a la información con niños pequeños.

De acuerdo a las evidencias de ciertos estudios (Monks, Smith y Swettenham, 2003; 2005; Ortega y Monks, 2005; Monks, et al., 2011; Boulton y Smith, 1994; Schäfer et al., 2005) el maltrato entre iguales en preescolar tiene ciertas características: las agresiones “no son sostenidas en el tiempo”, es decir, no tienen una duración prolongada como se observa en edades más avanzadas, por tanto no suele haber estabilidad en el desempeño de los roles (víctima, agresor), no siempre es claro que exista desequilibrio de poder social como en primaria y secundaria y las víctimas tienen características personales que no son comunes con aquellos que tienen este rol en años posteriores.

En la edad preescolar las agresiones se realizan por motivos concretos y se manifiestan del modo directo, es decir, hay una ligera tendencia a la agresividad directa de tipo físico en niños varones, sin embargo, la

agresión predilecta de los acosadores es la indirecta, la exclusión social (Ortega, 2010). Los sucesos violentos rompen la convivencia escolar: en esta situación, existen dos protagonistas principales: la víctima y el agresor. A menudo se olvida que cuando ocurre en edades tempranas, se trata de personas en formación, según Alsaker (1993) se puede precisar la existencia de dos tipos de víctimas: pasivas y activas.

Las víctimas típicas o pasivas son solitarias, poco comunicativas, tienen baja popularidad, manifiestan miedo, son vulnerables e incapaces de defenderse por sí solas; estas conductas se suelen observar en hijos de familias exageradamente protectoras que no brindan la oportunidad de que los hijos lleguen a ser independientes. En el caso de las víctimas activas, se caracterizan por un fuerte retraimiento social, son rechazados por sus compañeros, presentan bajo autoconcepto y un pronóstico a largo plazo negativo, son más vulnerables que las víctimas pasivas.

En una investigación realizada por Perren y Alsaker (2006) se encontró que las víctimas pasivas se apartan de sus compañeros en mayor grado que los otros pequeños. Mencionan que este tipo de víctimas, en edad preescolar se apartan de las actividades del salón, particularmente en el caso de las niñas y muestran escaso interés en sus compañeros en general. Cuando se trata de las consecuencias del acoso escolar, lo más evidente en víctimas y agresores, suele ser la disminución del rendimiento escolar junto con un cambio en el comportamiento habitual de los niños. Sufrir acoso escolar puede acabar en fracaso escolar, ansiedad anticipatoria o fobia a la escuela, lo que impacta el desarrollo óptimo a nivel personal y social al configurarse una personalidad insegura (Cobo y Tello, 2008).

En el caso particular de las víctimas, son quienes pueden tener consecuencias más desfavorables, ya que las puede llevar al fracaso escolar, a dificultades en el salón de clases, altos niveles de ansiedad, insatisfacción y fobia a la escuela, así como riesgos físicos, y por consecuencia constituir una personalidad insegura y desequilibrada. Olweus (1998) indica que las dificultades que tiene la víctima para salir por sus propios medios de la situación de ser atacada, provoca el declive de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que imposibilita o dificulta la integración escolar y académica.



En este mismo contexto, si la situación de victimización se prolonga, pueden manifestarse síntomas clínicos como cuadros de neurosis, histeria y depresión, por lo tanto, puede influir sobre el desarrollo de su personalidad (Cobo y Tello, 2008).

En cuanto al rol de agresor, Cobo y Tello (2008) plantean que, si ellos aprenden que esta es la forma de establecer los lazos sociales, pueden generalizar esa actuación a otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos, inclusive pueden trasladar las formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia en casa. Lo que no puede perderse de vista es que el acoso escolar siempre causará daño y tendrá consecuencias negativas. Algunas veces el agresor no se percata del daño que acarrea sus acciones, en ocasiones sí, pero siempre causará dolor tanto físico como emocional en la víctima.

Es importante prestar atención al primer contacto social de los niños fuera de sus familias de origen; la educación preescolar es el primer contacto con un grupo amplio de niños y niñas que poseen características propias y no menos complejas que cualquiera de las etapas posteriores del desarrollo, al platicar, jugar y aprender, se puede observar la evolución del comportamiento social con sus compañeros, ya que durante este periodo comprendido entre los 3 y 6 años de edad, disminuye el pensamiento egocéntrico y empiezan a ser capaces de ponerse en el lugar del otro (Ortega, Monks y Romera, 2013).

En esta etapa se puede favorecer el desarrollo de las capacidades personales, como plantea Gil, León y Jarana (1995) Final del formulario “los sujetos deben tener las habilidades sociales adecuadas que les permitan interactuar positiva y eficazmente con los demás, de no ser así, la necesidad de que la escuela se involucre y enseñe formalmente a los niños y niñas tales habilidades se hace imprescindible” (p. 119).

Las habilidades sociales son entendidas como un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, en situaciones en las que hay que relacionarse con otras personas; son ejemplos de ello, pedir un favor, disculparse por llegar tarde, expresar el enojo, compartir algo o responder a las bromas, decir no, solucionar un conflicto con un compañero (Monjas, et al., 2004). Desde una perspectiva interaccionista; para Blanco (1983) la habilidad

social es la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás.

Caballo (1988) menciona que la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto personal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando a los demás y generalmente resolviendo los problemas de inmediato, lo que minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Wolpe (1969) desde una perspectiva psicológica menciona que, la asertividad la han visto muchos autores como una habilidad para contradecir e imponer verbalmente los deseos, derechos y necesidades propias, dentro de la interacción social. Y bajo esta perspectiva Wolpe (1968) define la conducta asertiva como “la expresión adecuada socialmente aceptable dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (p. 399). En 1973 Lazarus quien tiene un punto de vista semejante al de Wolpe, define a la conducta asertiva en términos de sus componentes: la habilidad de decir “no”, la habilidad para pedir favores y hacer demandas, para expresar sentimientos positivos y negativos y para iniciar, continuar y terminar conversaciones generales. Alberti y Emmons (1999) consideran que la asertividad es la conducta que permite a una persona actuar para implantar su propio interés, defenderse a sí mismo sin ansiedad y expresar sus derechos sin destruir los derechos de otros.

Jakubowski y Lange (1978) postulan que actuar asertivamente significa hacer valer los derechos, expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada respetando los derechos de la otra persona. Entre las tareas evolutivas que los niños tienen que ir logrando está la de relacionarse adecuadamente con otros niños y tener amigos. Para ello es necesario que adquieran, practiquen y pongan en juego en sus contactos interpersonales, una serie de conductas y habilidades sociales entre las que se encuentra la asertividad, disentir de los otros, ofrecer ayuda, expresar su opinión, resistirse a las presiones del grupo y muchas otras.

El niño pequeño de tres a seis años, tiende a ser egocéntrico, por tanto, si la educación que se le da es adecuada, tenderá a querer autoafirmarse, defenderá sus derechos y pedirá correctamente lo que quiera tener. En cierta medida es asertivo, por lo menos en lo que corresponde a la parte del respeto y defensa de sí mismo y de los propios derechos. Pero, obviamente, falta la parte del respeto a los demás, del reconocimiento de que todos tenemos derechos. Se plantea que, antes de los ocho años, es un poco difícil que el concepto “respeto” o empatía les signifiquen algo a los niños, según Castanyer (1996) porque no ha alcanzado el nivel madurativo suficiente. Sin embargo, hay quien plantea que es en el marco de las relaciones entre iguales, que se posibilita la experiencia, adquisición y práctica de aspectos como el sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, el afecto, intimidad, apoyo, compañía, el desarrollo moral, habilidades como negociar, intercambiar, compartir, defenderse, crear normas, cuestionar lo injusto, etc. (Fuentes, et al., 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Pero también en este tipo de relación pueden surgir conflictos que tienen que aprender a solucionarse, decir que no, defenderse contra amenazas y actuar asertivamente (haciendo valer los derechos, expresando lo que cree, siente y quiere en forma directa, honesta respetando los derechos de la otra persona).

Muchas veces la respuesta asertiva se puede confundir con una respuesta agresiva. Al respecto, Wolpe (1968) indica que una respuesta asertiva es definida como socialmente deseable y la agresión como socialmente reprobable, esto nos quiere decir que la conducta asertiva es aquella en la que un individuo hace valer sus derechos de manera directa, sin dañar a los otros. En cambio, una respuesta agresiva es aquella en la que el individuo expresa sus derechos sin importar dañar a otros.

Lange, Jakubowski y McGovern (1976) definen a la conducta no asertiva o pasiva como la violación de nuestros propios derechos, anulando así la libre expresión de los sentimientos, pensamientos y creencias, y al mismo tiempo permitiendo a los demás que los violen. Se puede decir que la asertividad sería el punto intermedio e ideal, ya que de un extremo se tendría al individuo pasivo que pierde todo, y del otro, al individuo agresivo que hace que el resto de la gente pierda todo (Flores y Díaz-Loving, 2002).

## Metodología

La investigación sigue un enfoque cuantitativo cuya recolección de datos se realiza con una escala tipo Likert (cuestionario de asertividad infantil) y el instrumento “Maltrato entre compañeros”, que a través de la técnica de nominación entre iguales permite determinar quienes ejercen agresión física, verbal, etcétera, y a través de esta medición numérica y análisis estadístico (análisis descriptivo y prueba t de Student para muestras independientes) se logró determinar la prevalencia del maltrato entre compañeros y las diferencias significativas, con un diseño no experimental. El objetivo de esta investigación fue el determinar el papel de la asertividad en el maltrato entre compañeros en niños preescolares.

La muestra quedó constituida por 216 niños (117 niños (54.2%) y 99 niñas (45.8%) entre 5 y 6 años de edad de escuelas preescolares de la ciudad de México y zona conurbada. Se aplicó el instrumento “Maltrato entre compañeros” (Ortega y Monks, 2005) que evalúa el rol dentro de la dinámica de maltrato entre compañeros, mediante una entrevista individual, utilizando la técnica de nominación entre iguales y el cuestionario asertividad infantil en el aula, que es una escala tipo Likert pictórica conformada por 8 reactivos (López-Becerra, et al; 2016).

El instrumento utilizado fue el de “Maltrato entre compañeros” fue diseñado por Ortega y Monks (2005), evalúa el rol dentro de la dinámica de maltrato entre compañeros, mediante la técnica de nominación entre iguales y nominación propia sobre los roles descritos (agresor, víctima). Que consta de cuatro imágenes con situaciones diferentes de compañeros involucrados en el maltrato entre compañeros, correspondientes a las siguientes categorías:

- a. Agresión directa relacional (un niño/a dice a otro que él/ella no puede jugar)
- b. Agresión física directa (un niño/a pega, golpea, empuja a otro/a)
- c. Agresión relacional indirecta (un niño/a levanta y distribuye rumores desagradables sobre otro/a)
- d. Agresión verbal directa (un niño (a grita e insulta a otro)

Se complementa con una entrevista individual sobre cada situación. El instrumento permite evaluar el tipo de agresión que se presenta en el grupo y a su vez la nominación entre iguales donde se identifica el rol que juega cada niño en su grupo (víctima/agresor)

Se utilizó la escala de asertividad para preescolares primera versión, que está conformada por 8 reactivos que evalúan 2 estilos de asertividad; Asertividad normativa que cuenta con 5 reactivos ( $\alpha=.487$ ) y Asertividad expresiva formada por 3 reactivos ( $\alpha=.386$ ) con una consistencia interna total  $\alpha=.496$  que explica el 38.4% de la varianza total. Sus opciones de respuesta son en formato Likert pictórica (círculos de diversos tamaños) que los niños marcan personalmente (López-Becerra *et al*, 2016).

Como procedimiento, se solicitó la autorización con los responsables de la dirección de cada una de las escuelas, explicándoles el propósito del estudio, posteriormente se obtuvo el consentimiento de los padres. Se pidió la lista de alumnos del grupo que participaría y conforme a esta se le fue llamando a cada niño quien era conducido por una educadora al aula asignada para la aplicación, se comenzó dando la bienvenida a cada niño, se les explicaba lo que tenían que hacer, empezando por poner su nombre y su edad, se les leía las instrucciones y se comenzó con la aplicación del instrumento de maltrato entre compañeros leyendo una a una las preguntas y al mismo tiempo mostrando las imágenes correspondientes, registrando sus respuestas. Seguimos con la aplicación del instrumento del cuestionario de asertividad, se leyó una a una las preguntas y ellos tachaban sus respuestas en la hoja correspondiente.

## Resultados

La muestra total fueron 216 niños(as), 117 niños (54.2%) y 99 niñas (45.8%) de los cuales 211 (97.7%) tenían 5 años y solo 5 alumnos tenían 6 años (2.3%). Los niños asistían a seis escuelas de preescolar diferentes, realizando la evaluación a 10 grupos completos. Los resultados muestran con base en las nominaciones realizadas por los niños que 155 de sus compañeros ejercen agresión verbal, 111 realizan agresión física, mientras que 88 niños ejercen agresión por exclusión y 17 niños agresión indirecta (tabla 1).

Tabla 1. Prevalencia de tipo de maltrato entre iguales

Tipo Agresión	frecuencia	porcentaje
Agresión verbal	155	72%
Agresión física	111	51%
Agresión x exclusión	88	41%
Agresión indirecta	17	7.9%

En cuanto a los roles en la dinámica del *bullying*, se encontró que 111 (51%) niños(as) tienen un rol de agresores y 86 (40%) niños (as) son víctimas. El tipo de conductas asertivas que predominan en los niños de la muestra es una asertividad básica normativa ( $M= 11.8$ ) ( $Mt= 10$ ), que hace referencia a que cuando el niño sabe una respuesta levanta la mano para participar, no permite que lo interrumpan y les pide esperen su turno y si no entiende algo solicita que se lo expliquen pudiendo pedir ayuda a su maestra.

En el caso de la asertividad básica expresiva, el promedio obtenido por los niños fue ( $M= 6.4$ ) y la media teórica es ( $Mt= 6$ ) es decir No destacan conductas como expresar sus sentimientos cuando algo les molesta, aceptando en algunos momentos sus errores de buena manera (figura 1).

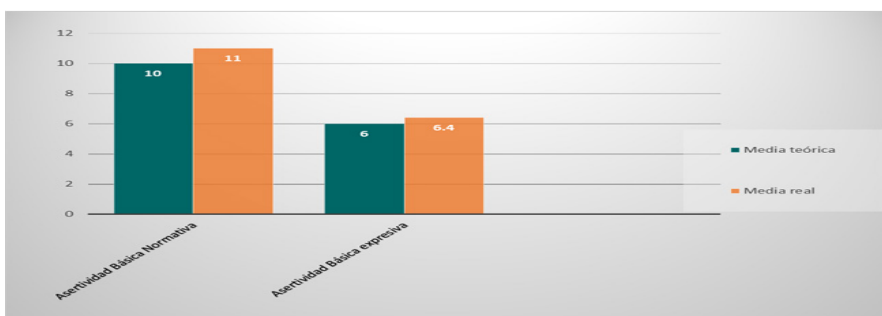


Figura 1. Estilos de Asertividad (análisis de baremos)

Al comparar al grupo de niños que fueron nominados por ejercer agresión física o agresión verbal con el grupo de niños que no realizan esta conducta, se encuentra que estadísticamente no hay diferencias entre ellos en sus estilos de asertividad y lo mismo ocurre cuando se compara a los niños que en la dinámica del *bullying* tienen el rol de agresores con quienes no presentan este rol ( $p = .817$  y  $.445$ ) sin embargo al comparar a los niños que No son víctimas ( $M=6.72$ ) con los que son víctimas de *bullying* ( $M= 6$ ) ( $t = 3.419$   $p = .001$ ) se observan diferencias significativas en el estilo de asertividad básica expresiva esto quiere decir que los niños que no juegan el rol de víctima expresan más sus emociones positivas y negativas, mostrando capacidad para aceptar sus errores (tabla 2).

Tabla 2. Diferencias significativas en los estilos de asertividad entre niños víctimas de *bullying* y No víctimas

	t	Sig	victima n=86 Media	DE	No victima n=130 Media	DE
Asertividad básica directa	.045	.964	11.87	2.016	11.88	1.959
Asertividad básica expresiva	-3.419	.001**	6	1.549	6.72	1.479
*.05 **.001						

## Discusión y conclusiones

Los hallazgos encontrados revelan que el fenómeno de maltrato entre compañeros está presente en esta muestra de niños preescolares, la prevalencia del fenómeno indica que de los 216 niños participantes 85 de ellos realizan algún tipo de agresión: 70% ejerce agresión verbal, 75% agresión física, es decir que predomina el uso de una agresión directa. Congruente con nuestros hallazgos, Ortega en el 2010, reportaba que los niños entre los cuatro y seis años usaban la agresión directa particularmente de tipo física, seguida la de agresión indirecta, y en tercer

lugar la agresión por exclusión, donde el acosador le dice a la víctima que no puede jugar, no lo deja participar. Por su parte, Serrano (2006) mencionaba que los niños preescolares no atacan el lado socio emocional de la víctima, sino que agreden de manera física, para mostrar un control sobre el otro.

En cuanto al rol que juegan los niños en la dinámica del maltrato, los datos muestran que 51% (111 niños) son agresores, es decir, más de la mitad de la muestra, y 40% de los niños están siendo víctimas de maltrato; por lo que podemos decir que existe acoso escolar en esta muestra de niños preescolares. Ya Ladd y Burgess en 1999 mencionaban que el comportamiento agresivo era moderado y estable desde el jardín de infantes. Harris y Petrie (2006) señalaban que desde esta etapa existe el acoso escolar con intención.

En cuanto a los estilos de asertividad, en primera instancia los resultados descriptivos muestran que los niños presentan una asertividad básica normativa en la que tienden a expresar libremente sus derechos y pueden decir que no de forma pacífica, sin lastimar a los otros cuando conviven en el aula; pero por lo menos en esta muestra no se observa una diferencia notable en este estilo de asertividad entre los niños que ejercen maltrato a sus compañeros y los que no agreden.

En cuanto a la asertividad básica expresiva, se presentó dentro del promedio, señalando que la habilidad de los niños para expresar sus sentimientos cuando algo les molesta está aún en desarrollo, como dirían Jakubowski y Lange (1978) nos encontramos con una asertividad básica que “se expresa con frases adecuadas y en el momento apropiado lo que uno piensa, simple expresión de los derechos, creencias, opiniones y sentimientos personales” encontrando diferencias estadísticas entre los niños (as) que son víctimas de maltrato y los que no lo son: los niños que en la dinámica del maltrato son víctimas, no expresan sus sentimientos cuando algo les molesta. Según la teoría de las habilidades sociales, estas son diferentes en los agresores y las víctimas, además de que los agresores llegan a obtener puntuaciones más elevadas en los instrumentos aplicados, que las víctimas. Dodge et al. (1986) describen que muchos de los problemas sociales se originan por un déficit de las competencias sociales apropiadas.



En conclusión, los hallazgos encontrados revelan que el fenómeno de maltrato entre compañeros puede estar presente entre los niños preescolares, los niños tienden a usar la agresión directa (cara a cara) más que la agresión indirecta (ejemplo, expandir rumores).

Los resultados de asertividad parecen indicar que, esta capacidad de reaccionar frente a determinadas circunstancias en los niños de la muestra es una habilidad social que aún no termina de establecerse, como refiere Castanyer (1996) “la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento y como dispensadores de premios y castigos nuestros padres, maestros amigos, medios de comunicación etcétera.”(p.44). Ser asertivo no es solo aprender a expresar las emociones, afectos, sentimientos y opiniones propias sino también aprender a recibir de forma adecuada las de los demás. Es una habilidad que se puede llegar a desarrollar.

## Referencias

- Alberti, R. y Emmons, M. (1999). *Viviendo con autoestima: Cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. México: Pax México.
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance*, 46(3), 241-260. [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1993\\_num\\_46\\_3\\_2060](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1993_num_46_3_2060)
- Blanco, A. (1983). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández B. y Carrobbles, J. A. (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Promolibro
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad. Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- Cobo, P., y Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Quarzo.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1–85. <https://doi.org/10.2307/1165906>
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Gil, R. F., León R. J., y Jarana, E. L. (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Harris, S. L. K., y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Jakubowski, P. y Lange, A. (1978). *The Assertive Option*. Illinois: Research Press Co.
- Lange, A. J., Jakubowski, P., y McGovern, T. V. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Illinois, E. U.: Research PressPub.
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child development*, 70(4), 910-929. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00066>
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: a brief note. En Hidalgo, C. G., Abarca, N., (2000). *Comunicación Interpersonal. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales. Behavior therapy*, 4, 697-699, Santiago: Universidad Católica de Chile.
- López-Becerra, C., Nicanor, G.D.J. y Solórzano, O. J. (2016) *Explorando la asertividad en niños preescolares y la presencia de maltrato entre compañeros*. 10º. Foro de Psicología: Personalidad y Cultura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM.
- Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. <https://www.educepeques.com/escuela-de-padres/desarrollo>
- Monjas, M., García, B., Elices, J. A., Francia, M. V., y Benito, M. P. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. *Memoria de Investigación, Plan*

- Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. España. <http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0463/672.pdf>.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., y Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2011.v14.n1.11](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11)
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469. <http://www.jstor.org/stable/23096089>
- (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 571-588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Olweus D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458. España.
- Ortega, R., Monks, C., y Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En Carozzo, J. C. (Compilador). *Bullying*, 11-32. Perú: Impresiones & Empastes.
- Perren, S., y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47, 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International journal of behavioral development*, 29(4), 323-335. <https://doi.org/10.1177/01650250544000107>
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Trianes, M.V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. España: Pirámide

Wolpe, J. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional Reflex* 3, 234–240

<https://doi.org/10.1007/BF03000093>

Wolpe, J. (1969). *La práctica de la terapia de conducta*. México: Trillas.

## Capítulo 2

# Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, un mal-estar encarnado en el comportamiento infantil

Alain Arreola López

### Introducción

En la actualidad los trastornos infantiles son objeto de atención de profesionales de la conducta, la educación y la salud. Uno de estos, es el denominado trastorno por déficit de atención e hiperactividad, más conocido por sus siglas como TDAH, mismo que “se caracteriza por síntomas manifiestos de desatención, y/o impulsividad-hiperactividad” (American Psychiatric Association, 2002, p. 46), cuya explicación se centra en los procesos cognitivos o comportamentales del sujeto y su disrupción demanda la intervención de padres de familia y profesores, quienes son aquellos que regularmente le cuidan.

La demanda surge del mundo adulto, es él quien no sabe cómo escuchar y atender este lenguaje, y ante la imposibilidad de no descifrar las conductas llenas de excesos y desatenciones, ven como solución la intervención profesional, basado en ello Doltó, escribe el prefacio del libro *La primera entrevista con el psicoanalista* y en el apunala que “los padres en dificultades, se convencen con excesiva facilidad de su incompetencia educativa, y están listos a dejar sus responsabilidades paternas, en manos técnicas, de la misma forma que ponen sus autos en manos de los mecánicos” (Mannoni, 1979, p. 10).

Es decir, cuando el síntoma corporal se percibe como un lenguaje cifrado, la mirada del otro trasgrede la autonomía infantil y percibe las expresiones del malestar como enfermedad, y “cuando estás conductas verdaderamente significan un problema para la persona, cuando no logra controlarlas, es cuando se opta por buscar ayuda de un tercero” (Fernández, 2015, p. 49)

Los profesionales trabajan y hacen uso de los manuales del comportamiento, sin embargo, con ello, se soslaya la historia de vida, la subjetividad queda descartada y la palabra anulada, por ello Conde, (2016) menciona “los problemas del cuerpo son pensados como algo puramente negativo que hay que eliminar de la forma más rápida posible, excluyendo de raíz toda pregunta acerca de la implicación del sujeto en su malestar”. (p. 19).

En el caso de los diagnósticos de TDAH, se anula el desarrollo y estructuración psíquica y únicamente se advierten comportamientos disruptivos y desafiantes, Levin (2008), menciona que “se define a este tipo de niños por lo que no pueden hacer. Por ejemplo, no pueden parar, no tienen límites, no hay quien los pueda controlar” (p. 96)

Los comportamientos que expresa el infante frente a los otros, confronta los deseos e ideales que el núcleo parental ha catectizado en el devenir del infante. Mannoni (2007, citado por Jacobo, Rodríguez y Manzo, 2017, p. 146) comenta “el niño... ocupa un sitio determinado en el fantasma de cada uno de los padres”. El cuerpo infantil se va revistiendo de los significantes de los padres y de su mundo circundante, que a través del cuerpo encuentra un canal de comunicación, de expresión, es decir es...

...un cuerpo atravesado por los dichos y los deseos de las personas cercanas que impactan sobre él y lo recortan, lo tallan como trazos de un cincel, un cuerpo conversado cuya estructura puede ser recuperada tan solo a partir de los relatos del sujeto sobre él. (Conde, 2016, p. 12).

Habitualmente el niño llega a un mundo donde ya es esperado, pensado y deseado, por ello su nacimiento es el evento más importante de su vida. Por otro lado, el parto precede a un acontecimiento que es anhelado, pero a la vez temido por la madre, puesto que por un lado el em-

barazo se aprecia como lo más hermoso, por otro, en el parto, se teme por las complicaciones, la pulsión de muerte acecha a la madre.

Mannoni (1992) trae a discusión la siguiente pregunta...

... ¿Qué es, para la madre, el nacimiento? [...] la revancha o el repaso de su propia infancia; la llegada de un niño va a ocupar un lugar entre sus sueños perdidos: un sueño encargado de rellenar lo que quedó vacío en su propio pasado, una imagen fantasmática que se superpone a la persona “real” del niño. (p. 22).

La dialéctica cuerpo y exceso será una determinante en la relación del infante con el mundo que lo rodea, pues estas conductas son un lenguaje codificado de aquello que el sujeto silencia, y ante la imposibilidad de expresarse por medio del plano discursivo, apela a la dialéctica corporal, al toma y daca de la motricidad, es decir, mediante el lenguaje del cuerpo, se vuelve “un especie de sin-sentido encarnado” (Conde, 2016, p. 19). Pues...

...la pulsión siempre activa acosa al niño, no puede huir de ella y se ve avasallado y obligado a encontrar una salida para bajar los niveles de esa tensión que no logra aliviar y que lo marca con la frustración, con la dimensión de la falta que es a la vez motor de búsqueda (Peláez, 2011, p.117).

La única salida para aliviar esta tensión es descargándola, y es la inquietud que “por un lado aparece como síntoma psicomotriz, pero al mismo tiempo interpela algo que tiene que ver con los límites del cuerpo, con la imagen corporal y con el lugar de la motricidad en la dinámica psíquica” (Cristóforo, 2015, p. 62).

Sin embargo, habría que pensar ¿Cuál es el sentido de estas conductas disruptivas? Levin (2008) plantea que ese hacer excesivo funciona como “un maquillaje —el síntoma— que lo defiende y protege de la aparición de la angustia, así utiliza el movimiento y la distracción para no angustiarse” (p. 102). Por tanto, el cuerpo es una instancia donde emergen aquellos malestares que no pueden ser simbolizados, y que requieren ser expresados por una vía alterna.

El exceso de movimiento o desatención, son provistos como defensa de aquello que lo angustia, sin embargo “la descarga es un desorden del movimiento que no da indicios de aliviar, sino que necesita repetirse al infinito, y en este movimiento, el cuerpo del niño queda tomado en un cortocircuito pulsional” (Prandi, 2006, p. 65). Por tanto, la sintomatología que el niño manifiesta es resultado de la angustia que busca un modo de ser descargada.

Ante esta situación Tallaferro (2005) advierte que...

...x. [...] Si la fuerza [...] no puede expresarse en forma directa da lugar a un síntoma, y si éste no resulta suficiente para la descarga de la energía, necesitará crear otros sustitutivos. (p. 47).

Por ello, los afectos constituyen la expresión de los conflictos del sujeto, los cuales han sido desplazados, metabolizados, invertidos, ligándose en sus significantes por la palabra; no son sino manifestaciones, cuya significación tiene que develarse en quien lo exprese. De acuerdo con Chemama (2012) “los afectos y los sentimientos corresponden a procesos de descarga cuyas manifestaciones finales son percibidas como sensaciones” (p. 11), que pueden comprenderse como “la traducción subjetiva de una cierta cantidad de energía pulsional” (Conde, 2015, p. 124); en este sentido, el afecto transmuta en angustia, lo que emerge ante la experiencia no es sino lo reprimido, referido a la vida anímica y anclado a diferentes periodos de la historia del sujeto.

Lacan (citado en Conde, 2015, p. 126) determina que “la angustia es el afecto que siente el sujeto cuando se ve enfrentado al deseo”, es aquí donde lenguaje y deseo se relacionan. Es decir, no es el movimiento, sino lo que se quiere decir con eso y como se interpreta; los niños se mueven, gritan, se distraen, es el adulto que renombra las conductas; sin embargo, el hacer cumple su función, llamar la atención de los otros, pues obtiene la mirada de sus espectadores, la atención se centra en él cuando los otros buscan que no haga lo que no debe de hacer “por eso, cuando el saber médico, terapéutico, clínico o educacional le pone nombre al mal-estar, utilizan diferentes palabras para nombrar lo imposible, lo que se actúa, lo que se mueve sin imagen del cuerpo” (Levin, 2008, p. 95).



El síntoma encarnado en el cuerpo, advierte una fractura en la relación con su ambiente y su núcleo parental, puesto en tanto que el infante interactúa hay un mundo adulto que lo interpreta, convirtiendo esta relación en un sin sentido, es a partir de los sin sabores y sentidos que el síntoma entra en la red de significantes como aquello indescifrable ante la mirada de los adultos.

La presente investigación profundiza en la comprensión del entorno, la estructura y dinámica familiar, con la finalidad de analizar los simbolismos, malestares y vicisitudes que se generan en esta instancia y que exterioriza el infante a través de ciertos comportamientos, mismos que son diagnosticados como TDAH.

## El proceso metodológico

El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, el cual según Salgado (2007, p. 70) parte “del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos.” En este sentido, antes que presuponer la realidad se interpreta a partir de los informantes, con un regreso continuo al campo del dialogo con los constructores de la realidad (León, 2012). Por ende, se aplica el método hermenéutico, Martínez (1989) menciona que tiene como finalidad “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos” (p. 119).

El relato de los participantes será fundamental para el entendimiento del fenómeno que acontece dentro del diagnóstico de TDAH. Se vislumbra a partir del discurso de los padres el lugar del infante dentro del núcleo y los cambios que se presentan en la dinámica familiar.

### *Contexto y participantes*

Los participantes son padres de cinco familias, cada una con un hijo diagnosticado con TDAH, con edades que oscilan entre los treinta y cinco y los cincuenta años. Para su participación se contó con la mediación de maestros de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La primera participante es Ana, de 35 años, casada, madre de un solo hijo, planificado por más de 3 años, tuvo problemas para la concepción, y debido a esto, llevó tratamiento ginecológico. El niño tiene cinco años, asiste al Jardín de Niños Ignacio Allende y es atendido por personal de la USAER. Comenta Ana que su esposo presentó durante su infancia conductas similares a las de su hijo, aunque nunca fue diagnosticado o atendido por ello. El infante convive mejor con el padre, debido que muestra conductas infantiles, como refiere la madre, parece que tengo dos hijos.

La segunda participante, Sofía, de 40 años, hermana del padre de la niña diagnosticada (tía). El infante es producto de un segundo matrimonio de ambos padres, cuenta con dos hermanos mayores, los que no viven con ellos. La relación entre la niña y la madre es distante y conflictiva, mientras que con el padre existe mejor comunicación. La niña tiene siete años de edad y cursa el segundo grado en la Escuela Primaria Educación Popular.

La tercera entrevistada es María, de 38 años, casada, madre de dos hijos; el mayor de ellos es quien presenta el diagnóstico. Refiere que su cónyuge presentó conductas similares a las de su hijo en la infancia, aunque no fue diagnosticado. El niño tiene ocho años y cursa el tercer año en la escuela primaria Emiliano Zapata Salazar lleva tratamiento farmacológico en pro de disminuir la conducta hiperactiva del infante.

La cuarta participante, Daniela, de 30 años, casada, madre de dos hijos; el mayor de ellos es quien presenta el diagnóstico de TDAH; previo a este, fue diagnosticado con autismo y antes, con Trastorno de Asperger, los diagnósticos fueron realizados en los primeros 6 años de edad. La concepción fue planeada, la madre, llevó un tratamiento ginecológico. El niño tiene once años de edad y cursa el último grado de primaria, cuenta con una maestra sombra<sup>1</sup> de un instituto particular.

La última entrevistada, Fernanda, de 27 años, casada, madre de dos niñas, una de doce años y otra de 5 años (con el diagnóstico de TDAH). Relata la madre que las conductas inapropiadas de la niña se maximiza-

---

<sup>1</sup>El término maestro sombra o maestra de apoyo se refiere a los profesionales que prestan atención profesional a aquellos alumnos con necesidades especiales y que están integrados en aulas regulares (Bautista, citado en Parrilla, 2012, p. 53)

zan cuando el padre se encuentra en el hogar, pues es este quien cumple con todas las exigencias de la hija, quien cursa el preescolar, donde es atendida por personal de la USAER, quienes le diagnosticaron TDAH.

### *Técnicas e instrumentos*

Para la obtención de información se aplicaron entrevistas, de tipo semiestructurada, que Díaz *et al.* (2013) define como una “conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista” (p. 164) cuyo plano discursivo generó un esquema imaginario acerca del lugar que ocupa el infante, además de conocer la estructura y dinámica familiar.

### *Análisis de información*

Se utilizó la técnica de análisis de contenido para la abstracción de la información a partir de la propuesta de Krueger (citado por Álvarez-Gayou, 2007) quien propone los siguientes pasos:

1. La información fue obtenida mediante la entrevista y transcrita a formato digital.
2. Se organizó la información para su manejo en unidades de análisis, las cuales son segmentos de información que dan cuenta de una idea, representación o acción.
3. La codificación de la información se llevó a cabo mediante categorías o etiquetas que se asignan a las unidades de análisis. Una vez identificadas las categorías, se ordenan en una red de relaciones especificando los tipos de conexión, la importancia y posición que mantiene cada una de ellas. La codificación no es de ninguna manera un proceso rígido, sino que se flexibiliza durante todo el análisis.
4. Mediante la verificación participante con los entrevistados se retroalimentó la descripción y análisis del discurso.
5. Finalmente, se integró el análisis mediante la descripción e interpretación de la información.

## Resultados

En este apartado se describen los bloques temáticos que se conformaron a partir de la recopilación de información por medio de las entrevistas. Para ello, se siguió el procedimiento de análisis secuencial mediante la transcripción, categorización y comprobación de grupos de categorías.

### *Los ecos del síntoma, una expresión corporal.*

La conducta de los niños diagnosticados con TDAH, es interpretada como ajenas a la vida infantil, ante esta situación surge la pregunta, ¿qué simboliza el lenguaje corporal del infante? Quizás funge como una coraza que resguarda el malestar, a su vez, es la forma que expresa aquello que lo aqueja. Desde este marco es que los comportamientos encuentran sentido y los nombramientos constituyen para el infante un parte aguas en su historia.

Los niños diagnosticados son definidos “por lo que no puede hacer” (Levin, 2008, p. 96):

*¡No se puede estar quieta en un solo lugar!, de hecho, yo la he notado que, ¡siempre!, por ejemplo, para que vea una caricatura no termina de ver la caricatura, la ve por cinco, diez minutos ¡y se para!, se va a otro lado, ¡no puede estar quieta! (Fernanda, Entrevista 5).*

Ante este reconocimiento de lo que no pueden hacer, surge la etiqueta que pasará a ser el punto de encuentro, de nombrar y reconocer al infante en los distintos entornos (Noel y Sánchez, 2015).

*...en la estancia me decían: *qué inteligente es su niño, bien que sabe, salió mejor que todos*, cuando entró aquí dije yo: *no va a tener ningún problema*, y al mes (risas) me mandan a llamar por problemas de lenguaje, que era hiperactivo, que lloraba mucho. (Ana, Entrevista 1)*

El lenguaje corporal infantil no pasa desapercibido por el adulto, el cual observa y problematiza y cataloga como patológicos, la conducta,

lo cual no permite observar la significación del acto, lo que quiere decir el infante con ese andar disruptivo.

La niña, lo que hace es travesuras, grita, tiene una voz, esta chamaquita. Dios santo es un, tiene una vocezona itremenda!, pero es lo mismo, es, es la convivencia le digo yo, todo lo viene a reflejar en la escuela (Sofía, Entrevista 2).

En otras ocasiones el mismo malestar del infante deviene de los fantasmas del núcleo parental; es decir, de los deseos, sueños incumplidos y angustia de los padres:

No la disfrute como mi bebé, he visto, por ejemplo, con otras mis cuñadas de sus hijos, y son puro dormir, o sea lloran porque tienen hambre, toman su leche, y están ahí [en su porta bebé] dormido, y yo no tuve ese privilegio de tener mis hijas así, entonces, ino fue lo que yo me imaginaba, con mis hijas!, o sea, isi estoy contenta de que las tengo y tampoco las niego ni nada de eso!, pero las imaginaba diferente, que las iba yo a disfrutar o a gozar, o no sé, así. (Fernanda, Entrevista 5)

Pero, ¿qué pasa con estos niños y sus conductas inaceptables? Es quizás el malestar mismo reflejado dentro de las instituciones educativas, el malestar se construye en casa, donde surgen sus primeros vínculos de sociabilización.

Me decía la maestra que con cada cosa se salía, no se sentaba en su lugar o si no, cada ratito que él “maestra deme usted permiso voy al baño”, o si no ya se quedaba jugando en los árboles y no, o sea nunca hacia tarea (María, Entrevista 4).

Cuando las conductas de los niños son interpretadas como disruptivas, cobran sentido las reflexiones de Janin (2014), al señalar que a estos “niños no se les pregunta, no se los escucha, no se les ubica en un contexto. Se busca el camino más rápido, catalogando” (p. 1), siendo evaluados desde la patología y no como parte de su infancia o como

respuestas al acontecer de la propia familia, y que obliga a la intervención del profesional, donde se emite un diagnóstico y en ocasiones un tratamiento farmacológico.

Ya hace tarea un poquito más, este primero si no los niños que estaban ahí los aventaba si no ya les pegaba y ahorita como ya está un poquito más grande, como lleva tratamiento también controlado, ya he visto cambios pues (María, Entrevista 4).

El objetivo de la medicalización es contrarrestar la conducta inapropiada; sin embargo, no cuestiona el malestar, lo cual termina siendo un desplazamiento del síntoma. Nos encontramos que la vida infantil es patologizada por la mirada del adulto, quien da pie a la medicalización del infante, sin tomar en cuenta que el lenguaje del cuerpo intenta comunicar aquello que le aqueja.

#### *De los fantasmas familiares a la angustia infantil*

En este bloque, se analizan los conflictos que devienen de la concepción del hijo soñado por los padres en el plano imaginario y la ruptura entre lo real y el ideal...

...a menudo, su impotencia [del infante] es la copia, a escala reducida, de la impotencia de uno de los padres, desplazada del nivel en que se manifiesta en el adulto al nivel de la organización libidinal precoz de la personalidad del niño (Doltó, citado en Mannoni, 1979, p. 17).

Es decir, existe una gran ligazón entre el infante y los acontecimientos cotidianos de sus padres, por lo que la afección y malestar de estos, son también compartidos por el niño, aunque su estructuración se aprecie en otro orden de expresión.

...si lo escucharan hablar, todavía me dicen, qué de dónde saca ciertas palabras que no entiende, ¿de dónde?, y a lo mejor y es que tiende a imitarme un poquito, porque como yo doy clases, entonces, este,

a veces me ve que estoy haciendo trabajos y yo soy muy perfeccionista (expresión corporal) e igual él (sonríe), si ve que un niño está haciendo su tarea y lo está haciendo mal, se levanta y dice: “oye lo estás haciendo mal, así no es” (Ana, Entrevista 1).

El comportamiento del adulto y la relación que tiene con el infante son aspectos sustantivos de su estructuración psíquica, Doltó (citado en Mannoni, 1979) señala que “los adultos gravemente neuróticos, considerados como maestros y como ejemplos, son quienes aportan confusión, o una organización enferma o perversa, a la estructura del niño en crecimiento” (p. 19) por tanto, las conductas del niño son un síntoma que emerge en el marco parental y que es evidenciado a partir de la repetición disruptiva:

...si vamos a fiestas tanto el niño, como él [el padre] se vuelve como el payasito de la fiesta, no, y mijito es igual, si alguien quiere participar, quien levanta la mano son los dos [el padre y el hijo], al mismo tiempo (Ana, Entrevista 1).

La ruptura del ideal del hijo provoca malestar en el núcleo parental dejando una brecha, por lo que la paternidad no es sentida como placentera:

...me imaginaba, ser mamá, no sé, idisfrutar de tu hijo!, o este, icambiarlo, bañarlo, darle su lechita! y no, la verdad no es así, es, no sé si porque, mi hija es con este carácter o no sé, ise me ha hecho muy difícil, muy difícil! (Fernanda, Entrevista 5).

Puede llegar a existir una conmoción parental a la cual Raimbault (citada por Díaz, 1998) plantea como que “el niño puede ser investido igualmente no por el amor sino por el odio y ser blanco de una agresividad que apunta a él de manera completamente específica.” (p. 2).

Ante esta situación el displacer paternal, provoca (de forma inconsciente) que el adulto mire al infante como una carga:

...le digo (a la madre):

-mami, me voy a dormir un rato, ¡estoy muy cansada! (como a los dos días que me alivie), es que, no he dormido, yo voy a esperar, ¿hasta cuándo voy a dormir bien?, ¿ya cuando tenga sus cuarenta días?

Me dice mi mamá:

-no hija, si mira tú tienes treinta y tantos y no sigo durmiendo por tu culpa (Ana, Entrevista 1).

O como en el caso de Fernanda:

...no la disfruté como mi bebé, haz de cuenta que amanecía y ya quería que fuera de noche otra vez [...], yo quería que los días volaran y que pasaran y que mi hija ya tuviera una edad ya grande. (Fernanda, Entrevista 5)

El grupo parental al verse rebasado por el malestar, se vuelve presa del síntoma que expresa el infante, las conductas son percibidas como desafiantes, inapropiadas y/o disruptivas, desplazando la responsabilidad al infante, pues se convierte en un condensador del malestar que se suscita dentro de la familia.

No nos ponemos de acuerdo con mi esposo porque él, ¡él lo consiente!, ella vuelve con sus berrinches o hace sus cosas cuando está aquí [...], si alguna cosa quiere (todo se lo da!, con su llanto con su grito, “ya, ten hijita” o todo se lo dan a ella (Fernanda, entrevista 5).

La estabilidad infantil se ve fracturada por las demandas del otro, los padres, quienes a partir de su subjetividad luchan para evidenciar quien tiene el poder en el hogar. Los malestares del infante pueden provenir de los deseos y anhelos de los padres...

...ser mamá, ¡ay!, es una responsabilidad muy grande, si, aparte de que no te puedo decir, no, como lo puedo decir... es este, como una, la profesión más bonita que se puede tener. Me costó mucho trabajo embarazarme de José, este, antes, este, siempre tenía yo la noción de querer ser mamá. (Ana, Entrevista 1).



El embarazo representa para la mujer el cumplimiento del deseo de ser madre, sin embargo, se torna muy difícil atender al bebé cuando la responsabilidad no es compartida con la pareja. En este sentido, conocer la relación familiar es indispensable para entender los comportamientos de los niños, ya que los vínculos, los anhelos y los deseos parentales configuran al infante, y es a partir de ello que el niño puede enfrentar y expresar aquellos malestares que surgen a través de los avatares familiares.

### *Las respuestas del adulto frente a lo incomprendido*

El TDAH es más que motricidad, desatención e hiperactividad, otros contextos ayudan a la comprensión del sentido de los diagnósticos, como la escuela y su misión de normalizar, los juicios de los adultos que nombran las conductas infantiles como inapropiadas y sobre todo de la historia que el infante comparte con su familia, pues “el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar [...] puede representar la verdad de la pareja familiar” (Lacan, 1969, p. 55).

No se está quieta en un lugar [refiriéndose a la hija], es muy difícil controlarla, ni la maestra, ni yo [la madre], no recibe órdenes, o sea ella anda en su mundo es muy hiperactiva entonces que sí, tiene el problema de hiperactividad. (Fernanda, Entrevista 5).

El infante refleja con su cuerpo hiperactivo y desatento, un malestar que tiene como origen las vicisitudes del núcleo parental, mismos que se ven reflejados en el discurso de Fernanda, quien advierte cierto conflicto en el núcleo parental sobre los cuidados de la niña, pues mientras que ella procura una educación rígida, el padre se ausenta y cada vez que se encuentra en el hogar desautoriza las reglas impuestas.

...siento [señala la madre] que es más falta de reglas, límites en casa, y que trabajemos juntos con mi esposo, ambos, que vayamos en conjunto, por ejemplo, si yo regaño o le doy sus nalgadas, que él no se

meta, o sea porque si yo llego a hacer algo así, él se mete: -No, ¿por qué le estas pegando a la niña?, ¿por qué le haces esto? Y siento que me quita autoridad y la niña es muy inteligente ya se da cuenta, y dirá: -Mi mamá no me puede hacer nada cuando está mi papá. (Fernanda, Entrevista 5).

La familia en este contexto, no puede ser simbolizada como un lugar para el desarrollo, para generar las estructuras formativas, de encuentro, con indudables redes de apoyos, que ayuden a los sujetos ante las demandas que instaaura el medio que los rodea (García, Roblero, Herrera y Pérez, 2017).

Si no qué, atestigua los fantasmas parentales:

Mi esposo es muy distraído a él si le detectaron TDAH desde niño [refiriéndose a su esposo] y sigue siendo hiperactivo, aquí lo conocen, o sea es, ¡Muy, muy relajista! [...] y a veces pienso que se parece mucho a mi hijito a su papá. (Ana, Entrevista 1).

El malestar del infante responde a lo sintomático del malestar parental, en el caso que se cita, la madre percibe un lugar en común entre padre e hijo, la desatención; a la pareja, le concibe como relajista y al infante se le señala como enfermedad. Por tanto, el diagnóstico que se brinda por un profesional genera un cambio en la estructura parental, en algunos casos hace que los padres desborden su atención en el malestar del infante, lo cual provoca la búsqueda de información a través de distintos profesionales para cuestionar y reafirmar el diagnóstico.

Aunque no lo crean estudia la licenciatura en *intervención educativa* [refiriéndose a los estudios que cursa su esposo], sí, por eso sí sabemos esto, cómo lo manejan, y yo no lo tomo a mal, porque yo no sé, y este, y de ahí también lo que me preguntan aquí [...] para mi mejor si alguien viene a entrevistar, sean proyectos de psicólogos, o lo que sea, pues que me digan cómo le hago para mejorar a mi hijo ¡está perfecto! (Ana, Entrevista 1).

Por otro lado, el malestar del infante incomoda al núcleo parental, dando como resultado una verdad silenciosa, una verdad que se ignora, como lo exponía un familiar, quien relata que los padres de la niña hacen caso omiso de las citas que extiende la maestra de apoyo de la USAER con respecto al diagnóstico, esto se expresa cuando se le pregunta sobre el conocimiento de los padres acerca del diagnóstico de la niña:

La mamá vio que la niña llevó el papelito del citatorio, porque el papelito lo encontré en su buró hoy en la mañana, entonces yo digo que sí, sí lo vio, pero no comentó nada.

Ella se va, no comentó nada, entonces por eso le digo, yo no sé qué opina la mamá [refiriéndose al diagnóstico] (Sofía, Entrevista 2).

La conducta que el infante muestra permea en las subjetividades de los padres, mientras que, para Ana, el diagnóstico ha cambiado la dinámica de su familia y el infante se convierte en el centro de atención, por otro lado, Sofía la tía del infante, menciona con incertidumbre la manera en que los padres retoman el diagnóstico, dejando entrever una verdad incómoda y silenciada.

El núcleo, la dinámica y el discurso parental se va reconfigurado a partir del diagnóstico, no se les da voz a los síntomas al buscar respuestas y soluciones, sino que se le silencia y se hace ajena, todos ello, se ven envueltos a su vez por sus propios malestares que los agobian. El lugar del infante representa para el núcleo familiar un lugar de encuentro, donde los deseos, los anhelos y frustraciones se entrelazan.

## Conclusiones

La sintomatología del TDAH inhibe, enmascara y expresa la angustia del infante a partir de su comportamiento. Esta información surca a través de un lenguaje encriptado para el mundo adulto, quienes solo perciben conductas inapropiadas y desafiantes.

El síntoma que expresa el infante es un indicio del malestar que aqueja y que no es posible externalizar por medio del discurso simple, sino a partir de metáforas corporales, de la motricidad desenfrenada y la desatención.

El malestar del infante no es suyo, sino de los fantasmas familiares, los deseos no cumplidos, los anhelos y las frustraciones de los padres, pues es en el infante donde a veces se trata de vivir lo no cumplido por ellos. A partir de la hiperactividad y la desatención procura la homeostasis del grupo familiar, se convierte en una barrera de contención para el propio malestar del núcleo parental, centrando la atención en una conducta disruptiva infantil que convoca al olvido de aquello que aqueja al adulto.

Esta sintomatología advierte la inhibición del malestar nuclear-parental; por lo que a partir de las conductas disruptivas del niño, el adulto tiene la oportunidad de escapar de la responsabilidad de sus propios actos y el infante se vuelve un sostén simbólico para el malestar familiar.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR* (4ta edición) España: Editorial Masson.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Mexicana.
- Conde, S. F. (2015). Los afectos como efectos del lenguaje sobre el cuerpo: de las pasiones de Aristóteles a los afectos en la teoría psicoanalítica de Freud y Lacan. *Revista Internacional de Filosofía*, (65), 119-132. <https://doi.org/10.6018/daimon/182691>
- (2016). El cuerpo más allá del organismo: el estatuto del cuerpo en el psicoanálisis lacaniano. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XXII(2), 7-22.
- Chemama, R. (2012). *Diccionario del psicoanálisis*. (Séptima edición). Argentina: Amorrortu Editores.
- Cristóforo, A. (2015). Niños inquietos-cuerpos desinvertidos. En Noel, M., (Coord.), *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinaria*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Díaz, V. E. (1998). El niño y la muerte. *Affectio Societatis* (2), 1-11.
- Fernández, V. D. (2015). Más allá del síntoma. Algunos apuntes sobre el tratamiento del trastorno del déficit atencional con hiperacti-

- vidad. *Revista Electrónica de Estudiantes* 10(1), 47-56. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/18462>
- García, G. A.; Roblero, K. R.; Herrera, A. J y Pérez, E. D. (2017). El entorno y relación intrafamiliar de niños y adolescentes hiperactivos e impulsivos. En García, G. A. y Cruz, O. (Coords.) *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de la violencia y convivencia escolar*. México: Colección Montebello/UNICACH
- Jacobo, J. M; Rodríguez, P. B. C., y Manzo, C. M. (2017). ¿Infancia vulnerable o vulnerada? Diagnóstico, psicología y psicoanálisis. En García, G. A. y Cruz, O. (Coords.) *Problemáticas contemporáneas. Retos y perspectivas de la violencia y convivencia escolar*. México: Colección Montebello/UNICACH
- Janin, B. (2014). *La patologización y medicalización de la infancia*. XIII Jornada de ASMI. <http://www.asmi.es/arc/doc/B.%20Janin%20Patologizaci%C3%B3n%20Jornadas%202014.pdf>.
- Lacán, J. (1969). *Intervenciones y textos II* (2ª edición). Argentina: Manantial.
- León, A. (2012). *Paradigmas de investigación: supuestos y prácticas*. México: UNACH.
- Levín, E. (2008). La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 91-112. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80210107.pdf>
- Mannoní, M. (1992). *El niño retardado y su madre*. Argentina: Paidós.
- (1979) *La Primera Entrevista con el Psicoanalista*. España: Gedisa.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Noel, M y Sánchez, L. (2015). Etiquetas infantiles. En Noel, M. (Coord.) *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar*. Uruguay: Estudios Sociológicos Editora.
- Peláez, G. P. (2011). El niño que sufre. *Revista infancias imágenes*. 11(1), 114-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817195>
- Parrilla, R. M. J. (2012). *La función de la maestra de apoyo o "maestra sombra" en el proceso de integración escolar*. (Trabajo de grado Universidad Pedagógica Nacional) Archivo digital 200.23.113.51/pdf/28513.pdf

- Prandi, M. (2006). ADHD. Un nombre para la falla de la función de inhibición. En Stiglitz (compilador) *DDA, ADD, ADHD como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Buenos Aires: Gramma.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología* (13), 71-78.
- Tallaferro, A. (2005). *Curso básico de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

## Capítulo 3

# Ser adolescente: tradición y posmodernidad en una comunidad indígena de Chiapas

Freddy Ocaña Hernández

### Introducción

La idea general sobre la adolescencia en la cultura occidental es un periodo transitorio de la vida del ser humano, se relaciona comúnmente con el sinónimo de joven o juventud, considerado como un periodo de la vida que puede ser diferente de un contexto social a otro, comienza con la pubertad y acaba con la madurez, la mayoría de edad e incluso con la incorporación al empleo o al matrimonio, por lo que puede ser diferente dependiendo de cada contexto cultural.

Está tan generalizado el concepto de adolescencia en la cultura occidental que algunos autores han ubicado y contextualizado este periodo en un afán de precisarlo lo mejor posible, como Bourdieu (1990) quien ha señalado que las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y que, hablar de jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente.

La adolescencia desde el contexto occidental puede considerarse como una construcción cultural relativa en el tiempo y el espacio, cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, es-

tas formas transitorias son variables, dependen de características que van desde biológicas, hasta significaciones sociales, simbólicas, religiosas, entre otras. Ha derivado en una serie de condiciones estableciendo normas, instituciones, modos de comportamiento, valores, atributos, rituales, que distinguen a los adolescentes de otros grupos de edad.

Erikson (1992), describe a la adolescencia más como una *crisis de identidad* cuando dice que la adolescencia en la sociedad occidental es considerada como una etapa donde entre otras cosas se presentan algunos fenómenos relativos a esta como:

... la pubertad genital inunda al organismo y a la imaginación, con todo género de impulsos, cuando se aproxima la intimidad con el sexo contrario y cuando el futuro inmediato confronta al sujeto con demasiadas posibilidades y elecciones conflictivas (p. 114).

En México hay una diversidad de etnias donde ser adolescente o joven no existe como tal, no se reconoce o se vive como algo propio o que surge de su propio contexto social. En algunas comunidades indígenas de México juventud o ser joven es de acuerdo a sus propias características relacionadas con usos y costumbres y está establecido cuando se utiliza el criterio de edad al interior de la comunidad. Ser joven en estos contextos significa tener cierto tipo de relación, significación y percepción específica con el resto de la sociedad (Bonfil, 1983).

Muchas lenguas indígenas no tienen un término específico para definir la juventud dado que el tránsito fundamental es el paso de niño a adulto, mediante el trabajo y el “sistema de cargos” y de soltero a “ciudadano”, mediante el matrimonio (Feixa, 1998, p. 105).

Las comunidades indígenas no separan a los jóvenes de los asuntos de la comunidad, sino dándoles mayores responsabilidades. Desde esta perspectiva ser joven es ir asumiendo cada vez mayores responsabilidades, obligaciones o compromisos en beneficio de la vida familiar y comunitaria, pero también en beneficio propio para lograr su autonomía. Feixa (2005) registra grupos de edad que se relacionan para su



promoción -en posiciones y rangos- a través de un “sistema de cargos” basado en la organización de la feligresía católica, en donde:

Cada grupo de edad tiene una función particular en la vida religiosa y social de la comunidad, patrones bajo los cuales niños y jóvenes son socializados en la “costumbre” de dar servicio desde la niñez en las fiestas, en el templo, en la custodia y otras actividades de la comunidad (p. 42).

Este uso generalizado del concepto de adolescencia considerado un suceso relativamente reciente en contextos urbanos mas que en rurales, (aun cuando poblaciones rurales e indígenas tienden a la urbanización), que inició como una postergación de los roles adultos, por ejemplo la incorporación al trabajo o casarse, o bien para asistir a la escuela, lo que ha significado crear un espacio exclusivamente juvenil, que generalmente no se aplica en contextos rurales e indígenas. ¿Existe lo que se denomina *adolescencia* en las comunidades indígenas de Chiapas? ¿Cómo se manifiesta en los espacios indígenas? ¿Qué sucede y como se adaptan los parámetros occidentales de la adolescencia a estas poblaciones?

Partiendo de estas premisas y preguntas sobre la adolescencia y en el marco del proyecto de investigación desarrollado en la comunidad de San Andrés Larráinzar, Chiapas, denominado *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas* se recuperaron testimonios de estudiantes de las escuelas secundaria y preparatoria.

El Municipio indígena de San Andrés Larráinzar ubicado en los Altos de Chiapas su lengua materna es el tsotsil y como segunda lengua el español. Existe la educación escolarizada con niveles básicos de pre-escolar, primaria, secundaria y el nivel medio superior. Nos enfocamos a los adolescentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 57 y al Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) plantel No. 60.

## El abordaje metodológico

La finalidad fue tener un acercamiento a la realidad que viven los adolescentes de Larráinzar, así como de reconocer su contexto. Es un trabajo con un enfoque cualitativo situado donde se inserta el investigador, interesa ver las transformaciones que se viven más que buscar la generalización, tomando en cuenta las condiciones socioculturales que son determinantes.

Los informantes son los que viven la experiencia estudiada, ellos tienen su propia visión y perspectiva de lo vivido y de acuerdo a como ellos conciben su propia realidad, podremos acceder a los significados que tienen en torno a los temas tratados, como que significa la escuela, que significa ser joven, entre otros.

El sustento de este movimiento metodológico está en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) que se inicia con la obtención de notas en el trabajo de campo del investigador y de las interpretaciones de la realidad observada. Productos obtenidos por diferentes técnicas metodológicas, como entrevistas y observación no participante, videos, cartas, fotografías y otros materiales. Con los datos pasamos a construir conceptos que proceden de lo que hablaron nuestros sujetos que participaron en la investigación, expresados en términos de relaciones verbales o escritas, los que no son necesariamente jerárquicos, pero nos permitió establecer relaciones que dan sentido y que sirven como soporte para la investigación.

### *Técnicas e instrumentos de investigación*

El trabajo con los alumnos consistió en entrevistas personales y redacción de una carta individual con la consigna que permite expresar sobre “Mi experiencia en la secundaria o en el COBACH” principalmente sobre el quehacer y diario vivir dentro la escuela, la familia y la comunidad, asimismo qué significa para ellos este periodo de edad.

Esto permitió plasmar por escrito ideas, pensamientos, significados, sucesos que podemos englobar mediante el concepto de representaciones sociales propuesta por Moscovici (en Mora, 2008).

Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se integran en grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación. (p. 271).

### *Participantes*

Son estudiantes hombres y mujeres de la Escuela Secundaria Técnica No. 57 del primero al tercer grado, con un periodo de edad de 12 a 15 años y del COBACH plantel No. 60, del primero al sexto semestre, con un periodo de edad de entre 15 hasta 18 años del municipio de San Andrés Larráinzar.

### *Procedimiento*

1. Se realizó una entrevista con las autoridades tradicionales y civiles de la comunidad de San Andrés Larráinzar, Chiapas; autorizando trabajar en las escuelas Escuela Secundaria Técnica No. 57 y Colegio de Bachilleres de Chiapas plantel No. 60.
2. Entrevista con las autoridades de la Escuela Secundaria Técnica No. 57 y al Colegio de Bachilleres de Chiapas plantel No. 60, para acceder y realizar el trabajo de campo.
3. Se brindó una explicación a las autoridades educativas del proyecto de investigación y autorización para trabajar con los alumnos.
4. Se trabajó con los alumnos de ambos sexos de ambas escuelas solicitando su cooperación mediante entrevistas y escritura de cartas individuales.
5. Se realizó la recolección, clasificación y análisis de los datos obtenidos.

### *Análisis de la información*

El eje que articula el análisis es la concepción del periodo de la adolescencia, lo que permitió expresiones sobre las vivencias de esta etapa

de la vida como la pertenencia escolar, la vida diaria como estudiantes, las relaciones con el sexo opuesto, el consumo de sustancias adictivas, problemas con la autoridad familiar, etc. Como referente básico aunque no determinante para este grupo social son el ciclo escolar (secundaria y bachillerato), la edad (entre 12 y 18 años) y las situaciones subyacentes a estos, lo que permitió darle sentido a lo expresado en su propio contexto social.

## Resultados y discusión

Cómo se dijo antes, la *adolescencia* es un concepto que ha adquirido un significado generalizado en la cultura occidental y uno de los propósitos de este estudio es encontrar si lo ha compartido también la población indígena de San Andrés Larráinzar, municipio ubicado en los Altos de Chiapas.

Los resultados muestran que lo que consideramos la adolescencia en el contexto occidental no corresponde con lo que sucede en las comunidades indígenas. En el contexto indígena de San Andrés Larráinzar, Chiapas, se puede observar que es un proceso que podemos denominar en construcción y en constante cambio y que tenderá probablemente en el mediano plazo asumir características de la concepción occidental de la adolescencia, que es un periodo de edad que se está resignificando en esta comunidad y donde particularmente la escuela con sus ideas sobre la modernidad ha contribuido de manera fundamental, al propiciar una nueva relación social en los jóvenes.

Esto derivado de la introducción y la masificación de la educación formal en Chiapas, afín de combatir el rezago educativo y el analfabetismo en las comunidades indígenas por lo tanto y en consecuencia con lo que dice Martínez y Rojas “la escuela ha postergado las relaciones matrimoniales, alargando la estancia de los individuos en la etapa de la juventud y obligándolos a resignificarla” (Martínez y Rojas, 2005, p. 114). Así lo expresan algunos estudiantes al escribir y al asumir su pertenencia escolar.

La escuela es muy importante y a la vez me siento muy orgulloso por estar dentro de ella.

Gracias a este cobach e encontrado la persona que soy en realidad y me identifico con esta escuela (Cartas COBACH).

Porque hai conocemos ha muchas personas, encontramos amiga, con quier reírnos contar nuestro secreto, de jugar y porque no conocer chavos (Cartas, Secundaria)<sup>2</sup>.

La educación formal de secundaria y del medio superior ha permitido cada vez más que los jóvenes de San Andrés Larráinzar tengan la oportunidad de acceder a las clases, también es un espacio donde pueden relacionarse, un espacio de resignificación y de construcción de cultura, por lo tanto la escuela toma un significado diferente, porque ofrece oportunidades de socialización, de reconocimiento de necesidades mutuas y donde se comparten inquietudes comunes y de pertenecer a una cultura de jóvenes.

Esto ha tenido cambios importantes, que los hijos de padres indígenas, quienes acceden a la educación formal poco a poco van abandonando el uso de la indumentaria tradicional por el uniforme escolar (inclusive desde preescolar y primaria). Han aprendido a hablar, leer y escribir en español, podemos decir que son bilingües e inducidos a un mejor dominio del español.

Se presenta de esta manera como un lugar privilegiado que los aparta momentáneamente de la cultura ancestral representada por sus padres con su vestimenta tradicional que la mayoría de los jóvenes no usa en la escuela porque se impone un uniforme para todos, tener un periodo de tiempo para socializarse, relacionarse afectivamente, etc. Contrario con los que no van a la escuela que su tiempo está dedicado a las labores del campo los hombres y las mujeres a labores del hogar.

---

<sup>2</sup> Los escritos están presentados tal cual fueron redactados en las cartas por los alumnos participantes en la investigación.

La escuela secundaria (y en menor proporción, el bachillerato y la preparatoria) se ha convertido en el espacio propio de la juventud rural e indígena o en la manera en como muchos indígenas de las zonas rurales viven su juventud (Urteaga, 2008, p. 684).

Lo que hago aquí es estudiar al máximo para que algún día tenga un estupendo trabajo y lo mejor es que tengo muchos amigos(as) y para mí son los mejores porque me entienden, me apoyan y me quieren, al igual que yo a ellos, me siento muy bien por los amigos que tengo, maestros y por la gran escuela (Cartas, COBACH).

La escuela es una institución donde todos los jóvenes y jóvenes podemos estudiar y aprender. (Cartas COBACH).

La escuela es una institución donde todos los jóvenes podemos estudiar y aprender muchas cosas de las diferentes materias (Cartas COBACH).

La escuela no sólo es un lugar para estudiar, sino un sitio donde los jóvenes adquieren un estilo y un nuevo "status", al pasar un tiempo de su vida compartiendo el espacio, ocio, alegrías, tristezas y muchas otras situaciones.

Para Martínez y Rojas (2005) la educación formal toma un nuevo significado libertador, ya que la escuela ofrece status y posibilidades de sociabilidad inmediatas de pertenecer a una cultura joven, constituye un espacio novedoso que incrementa las relaciones con otras personas de su edad (Urteaga, p. 685).

El sistema pedagógico les ha brindado una ampliación de sus horizontes y la posibilidad de nuevas expectativas en cuanto a su futuro, en algunos casos seguir estudiando el bachillerato o la universidad, o migrar para trabajar en otros lugares.

Pues acá nos sentimos muy bien a pesar de tener tantos problemas, también es una etapa en el cual se vive la adolescencia, en donde los problemas surgen más, pero también donde pensamos de una forma

positiva, también es donde empezamos a conocer nuevos amigos, yo como adolescente, pues yo la verdad comparto mi amistad con los demás aunque no son mis amigos o amigas (Cartas, COBACH).

Al ser la escuela un espacio donde confluyen los jóvenes para estudiar, también se perciben las expectativas, temores o dudas respecto a lo que están viviendo durante este periodo de edad, que podría ser equiparada a la búsqueda de identidad de la adolescencia urbana, tal como lo expresan los jóvenes de esta comunidad.

Pues en esta edad es muy difícil para mí porque a veces estoy triste, contenta incluso feliz.

Yo creo que la edad que estoy viviendo es parte de la adolescencia... que es algo bueno que puedes disfrutar de la vida pero no tan exagerado puedes disfrutar tu libertad por medio de reglas para que no te suceda ningún problema la adolescencia es un peligro si no te cuidas tú mismo... (Cartas, COBACH).

Derivado de esto, algunas costumbres propias de esta comunidad están sufriendo algunas rupturas, es decir, están surgiendo características de la adolescencia que no existían en este contexto, como el cortejo y el noviazgo prácticas novedosas que según los mismos jóvenes no está permitido de manera abierta el noviazgo, no es aceptado ni por la familia ni por la comunidad. Asimismo, el control que se tenía sobre los jóvenes de ambos sexos respecto a la sexualidad y sus manifestaciones cada vez es más limitado, esto propiciado por la escuela que permite el encuentro prolongado donde se muestra cada vez más el afecto y el intercambio entre ambos sexos, lo que está generando rupturas y por supuesto tensiones en la cultura de la comunidad.

Pues aquí en San Andrés el noviazgo que digamos está prohibido, como por la cultura, está prohibido de eso porque si el muchacho o una muchacha los ven, lo que hace aquí la costumbre los casan.

La mayoría de que tienen novio no lo saben sus papás, que cuando la vean con un novio que la van a casar, un muchacho y una chica ya se tomaron de la mano para ellos es que ya son novios o ya se abrazaron ya son novios (Entrevista alumna, Secundaria).

-¿Tus papás como veían o que te decían del que tuvieras novio?  
-Bueno mi papá nunca estuvo de acuerdo, del que tengo ahora siempre me decía que no, al igual y mi papá nunca se enteró, no le dije, solo lo supo mi mamá porque es a la que le tengo más confianza.  
-¿Llegaron tus novios a hablar con tu papá? -No  
-¿Por qué no llegaron a hablar con tu papá? -Porque mi papá lo supo antes, y de ahí me regañó y me pegó y ya de ahí hasta mi mamá me dijo que tenía problemas con mi papá (Entrevista alumna, Secundaria)

Se observa que se están adquiriendo hábitos adictivos como el consumo de drogas, a diferencia del consumo de alcohol que en la mayoría de las etnias indígenas de Chiapas, se considera como propio de usos, tradiciones y costumbres sociales y religiosas, aunque no compartida por la institución educativa.

Si como por ejemplo no sé cómo le llaman a ese polvito blanco he visto también aquí de la escuela que algunos chavos este lo traen en la bolsa lo consumen aquí pues, ...si he visto a algunos de mi salón que traen esas cosas, la mota como le llaman ese verde lo hacen pué como forma de cigarro o lo fuman saliendo, o a veces en el receso se van, van a ir a fumar en algún lugar ahí escondido es lo que he visto algunas veces (Entrevista alumno, Secundaria)

Las nuevas formas de relacionarse afectivamente, la institución y pertenencia escolar y la introducción de hábitos como las adicciones están cambiando algunas formas tradicionales de pensar y de ser de los jóvenes (adolescentes) de San Andrés Larráinzar.



## Conclusiones

Todo esto muestra que la búsqueda de nuevos referentes para la resignificación de este periodo para considerarlo como la adolescencia en el contexto indígena están presentes, con elementos y características propias, que van construyendo nuevas formas de relación a nivel individual y social. Esto traerá en el futuro una nueva forma de asumir y entender la vida entre lo tradicional de la lengua, la cultura y la cosmovisión indígena; y lo emergente de la posmodernidad que induce cambios a través del consumismo, el individualismo, la negación de la lengua materna y la incorporación de comportamientos ajenos a su cultura.

## Referencias

- Bonfil, B. G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Conaculta.
- Erikson, E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. España: Taurus.
- Feixa, C. (2005). *El reloj de arena. Culturas Juveniles en México*. México: Causa Joven-SEO.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Martínez, R., Rojas, A. (2005). *Jóvenes indígenas en las escuelas. La negociación de las identidades en nuevos espacios sociales*. Antropología y estudios de la ciudad I.
- Mora, M. (2008). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 667-708. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360207.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

## Capítulo 4

# Los jóvenes y las TIC: algunas realidades en el contexto rural

Liliana Noo Domínguez

Hildebertha Esteban Silvestre

Martha Patricia Astudillo Torres

José Alonso Figueroa Gallegos

### Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada en el año 2020 con el propósito de comprender los hábitos de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes de bachillerato de una comunidad rural de Chiapas, para identificar los riesgos psicosociales y la condición de vulnerabilidad a que se exponen, mediante la caracterización de sus conocimientos, experiencias y percepciones respecto a las TIC disponibles en su entorno<sup>3</sup>. Esto implicó recuperar tanto su práctica como su interpretación de la realidad que viven, expresadas en sus comportamientos, opiniones y significados. Los resultados se agruparon en dos grandes ejes, las condiciones del entorno que definen

---

<sup>3</sup> El trabajo completo se informa en: Noo-Domínguez (2021) *El uso de las TICs y los riesgos psicosociales: el caso de estudiantes de una comunidad rural de Chiapas*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas.

la interacción de los adolescentes con las tecnologías, y sus prácticas de riesgo a partir de tales condiciones; en este capítulo solamente se presentan los resultados encontrados en el análisis de las realidades que viven los adolescentes.

Las TIC forman parte de los avances científicos y tecnológicos actuales, que se han incorporado de manera acelerada durante los últimos años en todas las dimensiones de la vida: educación, trabajo, diversión, negocios, ocio, socialización. Sin embargo, constituye también uno de los indicadores de desigualdad social por su presencia diferenciada en los diversos contextos de desarrollo socioeconómico, específicamente entre urbanos y rurales en México.

Los grandes beneficios y ventajas que ofrecen las TIC para los adolescentes, son innegables: las herramientas tecnológicas, como el teléfono celular, las computadoras y la *Internet*, favorecen la comunicación, los procesos de socialización, el acceso a la información, la posibilidad de nuevas formas de aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y la investigación, así como actividades de ocio y entretenimiento (Gairín y Mercader, 2018; Martínez, et al., 2020; Osorio y Millán, 2020; Sánchez *et al.*, 2015).

Sin embargo, también conllevan riesgos para la integridad física y emocional de los jóvenes (Arab y Díaz, 2015; De la Villa y Suárez, 2016; Díaz-López, et al., 2020), al facilitar situaciones como el uso excesivo que genera adicción o dependencia; el acceso a contenidos inadecuados, violentos o que promueven conductas perjudiciales para su salud; el contacto y relaciones con personas desconocidas; el acoso, la publicación de contenidos de tipo sexual, engaños por parte de adultos, hasta la suplantación de identidad; así como los relacionados con la seguridad y la privacidad digital (Orosco y Pomasunco, 2020).

Desafortunadamente las oportunidades que ofrecen las TIC no son para todos, ya que quienes viven en poblaciones rurales se ven inmersos en la desigualdad digital caracterizada por infraestructura tecnológica deficiente, baja disponibilidad de dispositivos electrónicos, disparidad en la alfabetización digital entre jóvenes y adultos, así como los bajos niveles de escolaridad de sus habitantes, lo que en su conjunto incide en el acceso y uso de las TIC (Gómez y Martínez, 2020).

A pesar de las estrategias gubernamentales orientadas a la cobertura y acceso a Internet, la brecha de habilidades digitales y el desarrollo tecnológico, con énfasis en grupos prioritarios y en situación de vulnerabilidad para fortalecer la inclusión digital, la realidad es que en los contextos rurales la disponibilidad y uso de las TIC dista mucho de ser inclusiva; de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) de 2019, en México sólo el 47.7% de la población rural es usuaria de Internet; asimismo, en esta misma encuesta, pero del año 2018, en el Estado de Chiapas, sólo el 5.10% de los hogares en el área rural disponían de una computadora y el 5.80% contaban con una conexión a internet.

El contexto tecnológico es un factor transformador dentro de las comunidades, por lo que para potenciar el beneficio de las tecnologías digitales como una herramienta para el desarrollo personal y educativo de los adolescentes, es necesario no sólo poner a disposición la infraestructura tecnológica, sino también proveer alfabetización digital, así como acompañamiento y supervisión por parte de sus figuras de autoridad como padres, tutores y maestros, a fin de que los jóvenes aprovechen las oportunidades que ofrecen las TIC y ejerzan una ciudadanía digital responsable.

En general, son los adolescentes quienes con mayor frecuencia hacen uso de las TIC y se apropian fácilmente de ellas, incorporándolas en su vida diaria; es por ello, que es de suma importancia conocer la forma en cómo los adolescentes, que viven en comunidades rurales, se apropian de las TIC a pesar de la desigualdad digital que caracteriza a sus comunidades.

## Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, bajo un análisis fenomenológico que permitió interpretar, desde el análisis descriptivo del discurso, la experiencia de los adolescentes respecto a sus interacciones con las TIC existente en su entorno.

La investigación se realizó en localidad Nueva Palestina, Municipio de Jiquipilas, Chiapas, debido a la accesibilidad y a la factibilidad de colaboración de los estudiantes; esta comunidad rural campesina se ubica

a doce kilómetros de la cabecera municipal, cuenta con 993 habitantes (INEGI, 2020) y está clasificada como de alta marginación, vulnerabilidad y bajo índice de desarrollo humano; además, fue una de las comunidades afectadas severamente por el terremoto de 8.4 grados en la escala de Richter ocurrido el 07 de septiembre de 2017 y sus pobladores aún siguen padeciendo problemas con la reconstrucción de sus viviendas.

La selección de los participantes se realizó mediante el muestreo intencional y por criterio, eligiéndose como participantes a adolescentes que estuvieran viviendo la experiencia en el uso de las TIC, que tuvieran interés por compartir su experiencia, que vivieran en la comunidad, que fueran estudiantes de bachillerato y que tuvieran entre 15 y 18 años de edad.

Asimismo, se eligieron tres técnicas de recolección de información que fueron: el grupo focal, la entrevista semiestructurada y el taller investigativo, las cuales fueron seleccionadas tomando en consideración su idoneidad y la situación de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19; se aplicaron en un periodo de cuatro meses, de septiembre a diciembre de 2020. El primer momento metodológico fue una sesión de grupo focal orientada al dialogo y expresión de conocimientos, experiencias, opiniones y creencias respecto al uso de las TIC y sus riesgos, en la que participaron seis estudiantes; posteriormente se llevaron a cabo dos talleres investigativos que abordaron la práctica, percepción y experiencia sobre los riesgos en el uso de las TIC, con once y seis estudiantes respectivamente; finalmente se realizaron veinte entrevistas semiestructuradas en las que se profundizaron individualmente los mismos temas.

El análisis se realizó previa transcripción de los discursos, con *software para el análisis cualitativo de datos Atlas. Ti*, con lo cual se identificaron las unidades de sentido y se construyeron las categorías. El proceso de análisis e interpretación de los datos de campo, desde la mirada fenomenológica, se enfocó en los relatos y descripciones de los participantes, quienes compartieron su experiencia relacionada con las TIC; esto permitió construir la narrativa que se presenta<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Para la presentación de la información empírica, se menciona la técnica utilizada (entrevista o grupo focal). En el caso de las entrevistas se coloca el número y el sexo (m=mujer y h=hombre) y en ambas técnicas la fecha de aplicación.

## Resultados y discusión

Si bien las TIC han alcanzado avances impresionantes en algunos contextos, comunidades como Nueva Palestina nos permiten ver el contraste que viven los jóvenes ante la necesidad impuesta por las exigencias educativas y las graves carencias provocadas por condiciones estructurales de desarrollo socioeconómico que caracterizan a poblaciones marginadas y excluidas como ésta.

### *Límites estructurales en la disponibilidad de TIC*

La disponibilidad de TIC se reduce a dos elementos: el teléfono celular y la conexión a Internet. Los jóvenes bachilleres de la comunidad utilizan predominantemente el teléfono celular, Smartphone o teléfono inteligente, como herramienta tecnológica para el desarrollo de sus actividades académicas, familiares, de entretenimiento y socialización; la propiedad de computadoras de escritorio o portátiles y tabletas es casi nula entre ellos.

El deseo de poseer un teléfono celular es generalizado, sin embargo, la disposición real de un aparato depende de la capacidad económica de las familias, que en su mayoría es de precariedad. Bajo estas condiciones, pagar la renta de una computadora en un ciber, por hora, para hacer tareas diarias, es percibido como un gasto mayor que la inversión de una cantidad mucho más alta en la compra de un aparato celular. Aunque comprar una computadora es menos pensable porque los precios se consideran más altos que el de un celular.

...ya no le pongo importancia a las computadoras, más le pongo importancia al celular, ahí investigaba mis tareas, lo que eran las aplicaciones y ahí lo mando, ahí investigaba yo, y utilizaba la computadora nomás aquí en el ciber y tenía yo que gastar, se me hizo más económico con el celular (Entrevista15, h, 05 de diciembre de 2020).

Las condiciones escolares imponen la necesidad de contar con un celular, desde la secundaria, que se acentúa en el nivel medio superior

favorecido por las carencias materiales y tecnológicas del centro escolar existente en esta comunidad.

La educación media superior existente es de modalidad telebachillerato, diseñada para aplicarse en localidades con menos de 2,500 habitantes y que no disponen de ese servicio en un radio de 5 kilómetros, con el apoyo de materiales educativos como libros de asignatura, series audiovisuales y cuadernos de actividades de aprendizaje; funciona con tres docentes, uno para matemáticas y ciencias experimentales, otro para ciencias sociales y humanidades y uno más para administración y comunicación. Uno de los docentes funge a la vez como responsable del plantel.

Sin embargo, la condición de esta institución en Nueva Palestina no corresponde a las que establece el propio modelo educativo: no cuentan con libros de asignatura, no disponen de ningún equipo de cómputo, ni siquiera de televisión, ni la tecnología necesaria para la proyección de los materiales audiovisuales, y mucho menos de Internet que, en las condiciones actuales de desarrollo de la tecnología digital, se ha convertido en básico para la formación educativa. Evidentemente esto constituye una condición estructural del sistema educativo que provoca la falta de alfabetización digital y agudiza la necesidad de las familias de compensar de manera particular tales carencias. De esta manera, los teléfonos personales se han convertido en un recurso indispensable para cursar con éxito el bachillerato, pues la falta de éstos provoca incluso la exclusión escolar.

Entré yo a la prepa y me dijeron que necesitaba teléfono para tomar fotografía ya que la escuela no tiene libros (Entrevista01, m, 05 de diciembre de 2020).

Las precariedades económicas se hicieron más profundas con la pandemia, innegablemente, esto conlleva que aquellos que menos tienen queden excluidos de su derecho a la educación, acentuando así la marginación de estas poblaciones rurales de Chiapas.

Muchos compañeros ahorita en la pandemia dejaron de estudiar porque no tienen celular, y se les dificultó (Entrevista15, h, 05 de diciembre de 2020).

En todos los casos, los jóvenes resuelven de diferentes maneras la necesidad de disponer de un celular: utilizan las becas escolares, se emplean en trabajos locales temporales como peón, cargador, limpieza de terrenos, trabajos de campo diversos. Algunos aspiran a ahorrar suficiente para adquirir una computadora o una tableta electrónica y otros a comprarse teléfonos de mejor calidad. La mayoría procura conseguir ingresos adicionales para ayudar a sus padres a pagar las deudas que adquieren por la compra de sus dispositivos. Cuando no consiguen un celular propio, tienen que pedir prestado o compartir el mismo aparato entre los miembros de la familia.

Me dijo mi mamá que si yo quería mi teléfono que ahorrara... fui a trabajar, ganaba 100 pesos diario, poco a poco, y allí cuando entré a la prepa ya lo tenía yo (Entrevista01, m, 05 de diciembre de 2020).

La única modalidad de conexión digital disponible en la comunidad es el internet satelital, que fue instalado recientemente, en el año 2017 como parte del programa de internet gratuito a los centros escolares del gobierno estatal, posteriormente llegaron otras compañías privadas que ofrecen el servicio. Actualmente la población dispone del Internet en tres formas: compra del servicio medido por horas, pago mensual y servicio público gratuito. Además, no existe señal de telefonía digital por ningún medio.

La opción más popular para los jóvenes es comprando el servicio por tiempo determinado, comúnmente conocido como fichas de tres o diez horas, disponibles en varios tendejones distribuidos en diversos puntos de la comunidad. Esta popularidad radica en la facilidad para conectarse desde su casa, siempre y cuando se ubique en el radio de cobertura del proveedor; además de que puede administrarse el tiempo de uso. El costo es relativamente económico: cinco pesos por dos horas de acceso, hasta treinta pesos por diez horas.



Yo compro fichas de \$30 de diez horas, me tarda 8 días, depende también porque si hay mucha tarea me tarda 5 o 3 días (Entrevistall, m, 16 de diciembre de 2020).

La otra opción es conectarse a Internet mediante las dos redes gratuitas que se ubican en el centro de la comunidad; una en la escuela primaria y la segunda en el ciber comunitario; ambas se encuentran a una cuadra de distancia entre sí y su cobertura solo abarca el primer cuadro de la comunidad. En las tardes y hasta entrada la noche, los jóvenes suelen reunirse cerca de estas instalaciones con sus teléfonos celulares.

El servicio privado es considerado un privilegio, ya que son pocas las familias que tienen la posibilidad de pagarlo por su precio de instalación que es de cuatro mil pesos y los pagos mensuales de trescientos pesos. Algunos jóvenes acuerdan compartir estos gastos, igual que entre familiares; o que entre vecinos se compartan las contraseñas de manera temporal.

Además de estas condiciones, el servicio es altamente problemático: la velocidad de conexión es muy baja, lo cual se acentúa dependiendo del número de personas conectadas simultáneamente; la cobertura es limitada ya que no cubre a toda la población; no existe servicio técnico local; y los cortes de energía eléctrica, relacionados con una infraestructura deficiente, son frecuentes.

Depende la distancia igual, porque si estoy en mi casa está un poco lento pero si camino otro poquito ya se pone más rápido, pero a veces se satura de tanto, como que están muchos conectados, se satura el Internet y se alenta (Entrevistall, m, 16 de diciembre de 2020).

A veces fallan las antenas del Internet y se va 3 días, 2 días (Entrevista06, h, 5 de diciembre de 2020).

Que llovió, que se descompuso la antena o un viento, un rayo (Entrevista15, h, 5 de diciembre de 2020).

Cuando Gómez y Martínez (2020) se refieren a la brecha digital en poblaciones rurales e indígenas, señalan también su relación con las brechas económicas, de infraestructura, sociales y demográficas que

las caracterizan. Martínez (2020) señala que la difusión de las TIC en contextos rurales es incipiente y que la desigualdad digital en zonas rurales de México tiene que ver, entre otras, con la falta de recursos económicos, las características geográficas, la topografía accidentada, la baja densidad de población y la exclusión de las comunidades. Esto se confirma en el caso de Nueva Palestina, que nos parece un caso típico de los efectos de un sistema económico que promueve la desigualdad, la discriminación y la exclusión social.

La pobreza económica de las comunidades es una condición estructural del sistema económico capitalista y neoliberal, que concentra la riqueza en manos de pocos y deja en la carencia al resto. Aunque la ruralidad es un tema de debate, las comunidades rurales de Chiapas siguen dependiendo de la producción agraria que cada vez es más precaria y de los empleos temporales u oficios que definen un bajo nivel adquisitivo generalizado. De esta manera, son parte del resto respecto a otras concentraciones poblacionales con mejores condiciones de desarrollo productivo o comercial.

### *Competencias autogestionadas*

A pesar de las dificultades de acceso a las TIC, los jóvenes incorporan su uso en la cotidianidad, aunque con conocimientos y habilidades muy limitadas. Si bien desconocen el significado de las siglas TIC, relacionan las tecnologías de información y comunicación con teléfonos, computadoras y aplicaciones que utilizan mediante los dispositivos; sin embargo, sus habilidades y destrezas en el uso de teléfonos inteligentes, computadoras, programas y aplicaciones, provienen de la autogestión personal, casi nadie ha tenido alfabetización digital. La mayoría ha aprendido por sí mismos, asesorados por algún familiar que también aprendió por sí mismo y/o por observación de otras personas incluyendo a la encargada del ciber local; algunos pocos revisaron tutoriales y manuales de operación.

A pesaaaaaaaar de las limitantes, todos afirman que ha sido relativamente fácil aprender a usar las TIC. Reconocen que tienen facilidad para usar el teléfono, el Internet y las aplicaciones, pero tienen mayor y

dificultad para usar la computadora, lo cual evidentemente se relaciona con la falta de disponibilidad de ellas.

Viendo como lo usaban, cada paso que hacía la señora del ciber y poco a poco fui agarrando práctica y aprendí a escribir, ya lo del teléfono fue mi hermano (quien le enseñó) porque ya tenía teléfono antes que yo, ya a él lo miraba como le hacía, ya él me decía metete acá, conéctate acá, y ya aprendí poco a poco, más o menos pué porque la computadora no voy a decir que ya sé, cuando no sé, apenas sé encender una computadora, investigar hasta ahí me quedo, no puedo utilizar más (Entrevista01, m, 5 de diciembre de 2020).

El teléfono poco a poco se me fue facilitando porque lo tenía pué en la mano cada ratito, se me facilitaba, también conectarme a Internet, y ya así a la computadora usarla este casi no, se me dificulta, como casi no lo utilizo, no tengo acceso a una pué (Entrevista15, h, 5 de diciembre de 2020).

Los padres no representan una fuente de aprendizaje digital, más bien lo contrario, los hijos/as son quienes les ayudan a resolver necesidades de comunicación e información. Esto se relaciona con que la mayoría de padres y madres cuentan con escolaridad básica, y que desconocen todo respecto a TIC, dado que estas son de muy reciente aparición en la vida comunitaria. Solo se encuentran algunas excepciones de adultos que, por necesidades del trabajo han tenido que aprender a manejar lo básico del teléfono inteligente.

Los hermanos mayores son quienes comúnmente tienen mejores conocimientos y habilidades en el uso de las TIC y enseñan a los hermanos menores. En cuanto a los profesores del telebachillerato, en su mayoría conocen y saben utilizar las TIC, cuentan con dispositivos como el teléfono y la computadora, sin embargo no es común que enseñen a sus estudiantes a utilizarlos, a excepción de aquellos cuyos contenidos académicos lo exigen, pero únicamente lo realizan de manera teórica por la falta de equipos para realizar prácticas.

### *Ausencia de supervisión*

Son indudables los beneficios que ofrecen las TIC, sin embargo, su uso inadecuado implica riesgos a la seguridad y bienestar de los jóvenes; esta condición requiere la participación de padres y profesores a fin de brindarles los elementos necesarios para evitar los peligros, y potenciar las oportunidades, ya que la combinación entre la atracción que tienen los jóvenes hacia las TIC y la condición de vulnerabilidad de la adolescencia, obliga una supervisión por parte de los adultos (Díaz-López et al., 2020). Sin embargo, esto no existe en el caso de los padres y profesores de los jóvenes de Nueva Palestina, debido a la falta de alfabetización digital generalizada en la comunidad.

Si bien los jóvenes mantienen una relación positiva con sus padres y los reconocen como figuras de autoridad y guías, también es evidente la brecha generacional en la forma de pensar e interpretar la vida y el mundo, al considerarlos anticuados.

Pues yo digo que es una aventura algo extrema porque, eso de acoplarnos a los mayores, con sus ideas de ellos a las ideas que nosotros tenemos, pues no es nada compatible (Grupo focal, 13 de septiembre de 2020).

Básicamente son dos las preocupaciones que perciben de sus padres cuando utilizan las TIC: el tiempo que le dedican y que se relacionen con personas desconocidas, particularmente para las mujeres. A partir de estas preocupaciones, los padres suelen utilizar medidas coercitivas como son la reprimenda, la amenaza, el castigo, y la fiscalización para verificar que efectivamente estén usando las TIC para deberes escolares. Los castigos principales que aplican los padres son: prohibir las salidas de casa y quitarles el teléfono por un tiempo determinado, mientras que los jóvenes les conceden la razón en la imposición de tales castigos, y asumen su responsabilidad al reconocer que efectivamente, debido al tiempo que le dedican al uso de las TIC, dejan de cumplir con sus obligaciones domésticas y familiares.

Me amenazaban hasta que me quitaron mi teléfono y no me lo dan entre 1 o 2 días (Grupo focal, 13 de septiembre de 2020).

Las únicas medidas que pueden identificarse de cierto acompañamiento por parte de los padres, es que permanentemente les recuerdan que los teléfonos son para los deberes escolares, que no deben subir fotografías comprometedoras, que deben administrar el tiempo y que sean cuidadosos en el contenido que publican en redes sociales.

Es que ella cada vez me anda diciendo, cuidado con lo que compartes, cuidado a quien escribes o cuidado aquí o allá (Entrevista16, h, 5 de diciembre de 2020).

Por su parte los profesores no se involucran en esta situación de supervisión y su intervención se limita a tratar de evitar, dentro del salón de clases, que el uso del teléfono celular interfiera durante el desarrollo de las actividades escolares.

### *El teléfono celular es indispensable*

Antes de tener el primer teléfono celular, todos aspiran a tenerlo sin importar sus características, sin embargo, cuando adquieren uno y conocen las potencialidades tecnológicas de los diversos tipos, empiezan a buscar la forma de adquirir mejores modelos, con mayor capacidad de almacenamiento, con una cámara de mejor calidad, y con herramientas que posibiliten una mejor conexión a Internet.

Tenía uno de los básicos, me lo regalaron pues, pero como no me gustaba tuve que comprar uno que me gustaba, porque estaba buscando uno que tuviera una memoria grande y abarcará [almacenar] todo lo que yo quisiera porque el otro sólo tenía un juego y Whatsapp y ya estaba lleno la memoria [de almacenamiento del celular], es lo que no me gustaba y entonces busqué uno con el cual si me gusta, todo el día me la paso en él (Grupo focal, 13 de septiembre de 2020).

Tener un teléfono celular propio es deseado y valorado desde la niñez, que se materializa por lo general hasta la adolescencia y está justificada por la necesidad de utilizarlo en las actividades escolares. Conseguir un dispositivo es visto como un logro difícil pero alcanzable, por lo que se convierte en un objeto muy importante cuyo daño puede provocarles afectación emocional.

No tiene mucho, fuimos a Cintalapa con mi hermano que lo llegué a acompañar, y me estaban marcando y me lo saqué de la bolsa y se me resbaló, y como iba manejando se me cayó al piso, cayó de punta y pas, imi bebé! Se paró mi hermano y da la vuelta y lo recojo y cuando veo estaba quebrado, me dolió tanto (Entrevista 13, m, 4 de octubre de 2020).

La calidad de un teléfono celular está asociado al nivel económico de quien lo posee, así que, quien tiene un teléfono celular de última generación es considerado como alguien rico; igual que quienes cuentan con servicio de Internet particular las 24 horas del día. Sin embargo, más allá de una alta calidad posible, la realidad es que, tener un celular es lo importante, porque sin el dispositivo no hay manera alguna de acceder al internet y poder resolver todas sus necesidades: escolares, comunicación, información, diversión, entretenimiento y más.

### *Internet: la puerta para trascender el territorio propio*

La llegada del internet implicó un cambio muy importante en la vida comunitaria, porque ha transformado sus posibilidades de comunicación, socialización y entretenimiento por la vía digital, que de manera concomitante, ha impactado en las relaciones familiares y comunitarias en general.

Con la señal disponible de Internet satelital, pública y gratuita en los espacios comunitarios, los jóvenes tuvieron la oportunidad de trascender los límites geográficos sin moverse de su territorio. El Internet les abrió la puerta para saber lo que sucede más allá de su comunidad al instante y en vivo; ahora manifiestan su interés por las noticias locales,

nacionales e internacionales, por la vida de artistas, deportistas, el desarrollo de la pandemia por COVID-19 y otros asuntos que les afectan de manera local. Además, les ha ampliado las opciones para conseguir trabajo fuera de la comunidad y conocer las ofertas educativas para aquellos interesados en continuar con sus estudios universitarios.

Este pues, es bastante útil saber lo que pasa fuera de la comunidad ya que los factores externos también pueden llegar a afectar a la comunidad, por ejemplo la noticia del clima, accidentes en las carreteras, que han ocurrido varios y por ejemplo algún, este, negocio para que puedas invertir o implementar dentro, que es bastante útil (Entrevista05, h, 5 de diciembre de 2020).

También encontraron una valiosa oportunidad de establecer comunicación con familiares y amigos que migraron a otros lugares y con quienes habían perdido todo tipo de contacto. El alto valor que los jóvenes le asignan a tener un teléfono propio se relaciona con la posibilidad de trascender los límites no solo de su contexto social inmediato, caracterizado por la pobreza en general de la región y la falta de oportunidades de desarrollo personal, sino también los propios límites personales determinados por su entorno familiar.

El Internet es la puerta de entrada a otros mundos totalmente diferentes que existen más allá de su entorno familiar y comunitario, traídos por la instantaneidad y la interactividad de la realidad virtual, y que tal como lo señala Osorio y Millán (2020), se convierte en un espacio de socialización para los jóvenes y un medio para disminuir barreras de información y comunicación con el exterior traspasando los límites de la comunidad.

### *Algo de lo que nos ha quitado el Internet*

Los jóvenes de Nueva Palestina también reconocen que han sido trastocadas desfavorablemente algunas de sus costumbres, hábitos y actitudes con la entrada del internet, particularmente señalan las dinámicas de juego y socialización.

Nosotros a veces nos ponemos en el pensamiento de que la tecnología nos pegó un golpe muy fuerte, porque antes existían juegos con los que igual teníamos mucha cercanía, por ejemplo están los trompos, los tazos, los yoyos, baleros, [...], no existía esa tecnología que ahorita en este año nos invadió y ya ahorita sólo nos vemos por medio del Whatsapp, ya no tenemos esa cercanía para decir, oye juguemos en tal lado, o por ejemplo también lo que se ha perdido mucho acá en esta colonia es el deporte [...] la generación que viene detrás que nosotros, ya no tienen esos juegos que nosotros tuvimos; yo cuando veo el trompo me pongo a jugar trompo, aún no ha pasado mi infancia (Grupo focal, 13 de septiembre de 2020).

Esta situación les genera cierta duda y recelo en el uso de las TIC desde temprana edad, ya que se dan cuenta de cómo los niños están siendo absorbidos por el entorno virtual.

## Conclusiones

A partir de las experiencias y las prácticas de los jóvenes participantes en este estudio, relacionadas con las TIC, podemos reconocer que las tecnologías de la comunicación y la información han ido ocupando un lugar muy importante en la vida de esta comunidad, aunque su entrada es muy reciente, en el 2017. Es evidente que el principal factor que ha elevado el valor de su uso, es el contexto escolar, ya desde antes de la pandemia de COVID-19, por la instantaneidad con que permite acceder a la información necesaria para las tareas escolares, desde primaria hasta bachillerato; por los canales que abre para resolver las necesidades de comunicación para el envío de tareas, intercambio de datos, acuerdos, recordatorios, incluso trabajos en equipo, ya que elimina la distancia física como un obstáculo.

Esto contrasta con una realidad de pobreza económica de los jóvenes que es ignorada en la exigencia de incorporarse a esta dinámica o quedar excluidos. Los jóvenes tienen que conseguir con sus propios recursos los materiales necesarios para poder estudiar, desde los textos hasta el teléfono: antes sacaban fotocopias de los materiales que los profesores



les entregaban, ahora que se los mandan en formato digital ya no tienen que gastar en impresiones porque los leen en el teléfono y hacen la tarea a mano en una libreta. Esto es la expresión del abandono del estado de sus obligaciones constitucionales: garantizar el derecho a la educación, lo cual no sucede porque muchos abandonan la escuela pues hay otras cosas más importantes como la alimentación o la salud familiar.

Es claro que los jóvenes no se limitan a los asuntos escolares en su exploración de lo que ofrece el Internet, más bien lo escolar ha sido un trampolín para acercarlos al inmenso mundo de la virtualidad. Esto los coloca en una preocupante situación de riesgo ya que, el contexto comunitario de desconocimiento generalizado de los peligros implícitos en el uso de las TIC, elimina toda posibilidad de control, supervisión o acompañamiento necesario. Pues en el mismo decir de los jóvenes, ya se han dado cuenta que los efectos del uso inadecuado de las TIC conlleva trastornos en su dinámica familiar y comunitaria.

De esta manera, consideramos que es necesario continuar trabajando en estos contextos para dar cuenta de las realidades tan diferentes que se van construyendo a partir de la entrada de elementos tan movilizados como el Internet, y visibilizar los procesos de desigualdad, exclusión y violencias que afloran cuando se instalan indiscriminadamente, sin consideración alguna por las dinámicas locales.

## Referencias

- Arab, E., y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7–13. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>
- De la Villa, M., y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>
- Díaz-López, A., Maquilon, J. J., y Mirete, A. B. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes: Perfiles, supervisión y estrés tecnológico. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, XXVIII(64), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>

- Gairín, J., y Mercader, C. (2018). Usos y abuso de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- Gómez, D. A., y Martínez, M. (2020). Brechas digitales indígenas en tiempos de Covid-19. *Ichan Tecolotl. Revista de Divulgación del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*. <https://ichan.ciesas.edu.mx/brechas-digitales-indigenas-en-tiempos-de-covid-19-2/>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>
- Martínez, G., Garmendia, M., y Garitaonandia, C. (2020). La infancia y la adolescencia ante las tecnologías de la información y la comunicación (TICS): oportunidades, riesgos y daño. *Zer Revista de Estudios de Comunicación*, 25(48), 349–362. <https://doi.org/10.1387/zer.21116>
- Martínez, M. (2020). La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de Internet. *Paakat Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(19), 1-19. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n19.519>
- Orosco, J. R., y Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(17), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e17.2298>
- Osorio, D. L., y Millán, K. L. (2020). Adolescentes en Internet: La mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180. <https://doi.org/10.21501/22161201.2979>

## Capítulo 5

### Caracterización de la transición de identidad en los preuniversitarios de dos facultades de psicología

Maydali Villar Hernández  
María Margarita Torrijos Cobos  
Oscar Cruz Pérez

#### Introducción

En la actualidad, se han logrado observar los cambios producidos en el proceso de transición de identidad de los adolescentes de preparatoria a la universidad en la comunidad latinoamericana. Se ha reconocido que el cambio de contexto escolar, que están enfrentando los adolescentes aunado a las propias características de la etapa de desarrollo, los coloca en más vulnerables a dicho cambio.

Es fundamental resaltar la importancia que tiene el entorno durante el desarrollo y posterior adquisición de identidad personal, la influencia del entorno y contexto familiar, así como el restablecimiento de roles, pautas y acuerdos de crianza entre los padres y dentro de todo el sistema familiar del adolescente en crecimiento, para propiciar un ambiente sano tanto para el sujeto como para la familia y sus vínculos y relaciones dentro de los subsistemas.

El primer semestre de universidad es el momento indicado para la observación y descripción de los cambios de identidad que se presentan en esta etapa. El número de adolescentes que se encuentran en este

proceso en Latinoamérica es alto, por ejemplo, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas sede Tuxtla Gutiérrez, México y la Universidad Católica de Colombia sede Bogotá, Colombia reciben semestralmente un total de 150 estudiantes de primer semestre en Psicología y la Universidad Católica de Colombia recibe semestralmente un aproximado de 80 estudiantes de igual manera siendo de la licenciatura en Psicología. Lo anterior indica que hay un número bastante elevado de jóvenes estudiantes atravesando por un periodo de cambio y de búsqueda de identidad, la cual terminan forjando a lo largo de su formación vocacional.

### *Identidad*

La transición de bachillerato a la universidad se considera como uno de los más grandes cambios que presenta todo estudiante, ya que se encuentran implícitos diversos factores. De acuerdo con Vera y Valenzuela (2012), el tema de la identidad se constituye en un factor unificador de las ciencias sociales durante la década de los 90, del siglo pasado. Continúa hoy siendo un tema de interés y debate no sólo por su peso específico en tanta producción conceptual, sino también por su interrelación a las ciencias sociales, las que se articulan problemáticamente a fin de consolidar enfoques teóricos, accesos empíricos y válidos al respecto.

“La identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados” (Elías, M. 2011, p.3). Bajo esta premisa se desencadena los posibles pasos que durante la transición inicia a un nivel social, se observa mediante los reflejos según la época histórica, sin embargo deben de establecer nuevas relaciones interpersonales para su desarrollo psicosocial, es decir, que este procedimiento se encuentra relacionado con el desarrollo de un nuevo reajuste o proceso adaptativo en que la identidad profesional se encuentra influenciada por el cambio de sistema educativo.

Diversos autores recurren a Erickson para comprender la dinámica que se construye en el proceso de construcción de la identidad del adolescente, ya que considera que:

La relación social significativa es la formación de grupo de iguales, por lo cual el adolescente busca la sintonía e identificación afectiva, cognitiva y comportamental con aquellos con los cuales puede establecer relaciones auto-definitorias; superar la confusión de roles; establecer relaciones de confianza, estabilidad y fidelidad; consolidar las formas ideológicas o las doctrinas totalitarias y enfrentar la realidad de la industrialización y globalización (Erickson, 1987. p 90).

En este sentido, la búsqueda de identidad se encuentra inmiscuida sobre la sintonía e identificación afectiva con sus pares que conlleva a una afinidad, que le permite hacerle frente a un mundo cambiante.

Erickson menciona que el quinto estadio del desarrollo de la personalidad del ser humano, es la definición de la Identidad vs Difusión de Identidad, este estadio se comprende durante la adolescencia. En esta etapa, una pregunta se formula de forma insistente: ¿quién soy? Lo peculiar en los adolescentes es que empiezan a mostrarse más independientes y tomar distancia de los padres. Siendo de mayor preferencia pasar más tiempo con sus amigos, comienzan a pensar en el futuro y a decidir qué quieren estudiar, en qué trabajar, dónde vivir, qué decisiones tomar para sí mismos, etc. La exploración de sus propias posibilidades se produce en esta etapa. Comienzan a apuntalar su propia identidad basándose en las experiencias vividas. Esta búsqueda va a causar que en múltiples ocasiones se sientan confusos acerca de su propia identidad, ya que los factores extrínsecos e intrínsecos influyen en gran medida.

Jara (2010) señala que las posibilidades de realizar una elección adecuada para el estudio se relacionan con la exploración de las opciones disponibles (investigación de opciones) y el compromiso que se establezca con la opción elegida (certeza en la toma de decisiones). Dependiendo del proceso que siga, el adolescente puede ubicarse en una identidad cerrada cuando elige algo sin explorarlo, cerrándose a otras

opciones (exploración mínima y compromiso firme), o puede permanecer en una identidad difusa cuando elige no elegir, manteniéndose en un estado difuso frente a un problema que en el fondo le preocupa mucho (exploración y compromiso mínimos).

También puede mantenerse en una identidad en moratoria si demora su elección con el fin de explorar bien sus opciones (exploración fuerte y compromiso mínimo), o puede alcanzar una identidad lograda si consigue integrar en su decisión las posibilidades que ha encontrado (exploración y compromiso fuertes).

### *Procesos transitorios en universitarios de nuevo ingreso*

De igual manera, la construcción del proyecto de vida forma parte de un proceso de maduración no solo intelectual sino también afectiva. Supone aprender a crecer, actuar con responsabilidad y hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones. Siendo así que entre las transiciones se pueden destacar las educativas, que consisten en el paso de un nivel educativo a otro, es decir el paso de medio superior a superior.

Durante el periodo de la adolescencia, emergen nuevas características cognitivas, emocionales y físicas y se pasa por el proceso de búsqueda de identidad (Fernández, 2014). En esta etapa de la vida, los adolescentes van estructurando el pensamiento formal que implica la capacidad de plantearse hipótesis y el razonamiento hipotético-deductivo (Giménez, 2009). De esta manera, las decisiones, y por ende la autorregulación, pasan por pensar en hechos irreales e incluso adelantar posibles consecuencias, lo que debería generar en el adolescente mayor conciencia de sus actos y de las consecuencias de los mismos.

El modelo de personalidad de Cloninger (1986) propone cuatro dimensiones primarias de la personalidad, que se denominaron de la siguiente manera: búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y persistencia, que son descritas a continuación.

Búsqueda de novedad: es una inclinación heredable hacia una intensa excitación como respuesta a estímulos que indican potenciales recompensas o alivio del dolor. En consecuencia aparecen conductas exploratorias cuya finalidad es alcanzar posibles premios, y evitar la

monotonía o los posibles castigos. Los dos polos de esta dimensión se expresaría de la siguiente forma: escasa actividad exploratoria en respuesta a la novedad, tendencia al orden y a la frugalidad, actitud reflexiva ante la toma de decisiones, capacidad de diferir la obtención del premio, duración de los sentimientos de enfado, tolerancia a la frustración, rigidez estoica vs excitabilidad exploratoria, reflexión vs impulsividad, reserva vs extravagancia, reglamentación estricta vs desorden.

Evitación del daño: implica una inclinación heredable a responder intensamente a las señales de estímulos aversivos, aprendiendo así a inhibir la respuesta con la finalidad de evitar el castigo, la novedad o la frustración por falta de recompensa, comportamiento desinhibido, descuidado, actitud optimista ante el futuro, acercamiento confiado, falta de necesidad de seguridad, infravaloración del peligro, actitud abierta y extrovertida, mantenimiento de las conductas, la inhibición o supresión de conductas, cuidado pesimista, cautela, anticipación de problemas futuros, conductas de evitación pasiva, miedo a la incertidumbre, timidez ante los extraños, fatigabilidad rápida.

Dependencia de la recompensa: inclinación heredable a responder intensamente a los signos de recompensa y a mantener o resistir la extinción de la conducta que ha sido previamente asociada con premios o con la evitación de castigos. Se manifiesta: poca influencia de la presión social, independencia, actitud práctica ante la vida, disfrute de la soledad, sentimentalismo, dependencia social, dependencia de los otros, sensibilidad y calidez.

Persistencia: perseverancia en la conducta a pesar de la frustración y fatiga. Se indican por: falta de perseverancia en la conducta como respuesta a la frustración y fatiga, inestabilidad, indolencia, perseverancia en la conducta a pesar de la frustración y fatiga, impaciencia, ambición, perfeccionismo y son trabajadores.

La transición del estudiante no se trata de movimientos aislados y forzados, de un contexto o identidad a otro, sino como un cúmulo de factores que se encuentran inmersos en dicha transición. En su lugar, debe entenderse como una serie de flujos, energías, movimientos y capacidades, una serie de fragmentos o segmentos que pueden unirse entre sí de una manera distinta a la que la congela en una identidad.

## Metodología

El estudio es descriptivo con un enfoque mixto, comparando 21 matrices de datos correspondientes bajo una escala de medida tipo Likert, en las ciudades de los países participantes. Con los resultados obtenidos se pretende informar al estudiante sobre el éxito o el fracaso según los resultados obtenidos (Burnett, 1997) o que requieren diversos grados para mantener y ajustarse a la cultura universitaria en general y las convenciones y expectativas de los estudiantes, disciplinas individuales en particular.

En el estudio participaron voluntariamente 86 jóvenes estudiantes de Psicología de primer semestre entre los 17 a 28 años, pertenecientes a 2 países (México y Colombia). Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional. La muestra fue estratificada según los rangos de edad, desde 17 hasta los 28 años. Un 73.2% de los participantes son mujeres (n= 63), un 26.7% son hombres (n= 23).

En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra según la cantidad de cuestionarios aplicados en las ciudades y la distribución de participantes según el rango de edad.

Tabla 1.  
Distribución de la muestra por ciudades según edad

País	Edad			Total
	17-20 años	21-24 años	25-28 años	
Colombia	14	10	3	27
México	59	0	0	59
Total	73	10	3	86
Porcentaje	84.88	11.62	3.48	100



Tabla 2.  
Distribución de la muestra por ciudades según el género

País	Género		Total
	Femenino	Masculino	
Colombia	23	4	27
México	40	19	59
Total	63	23	86
Porcentaje	73.25	26.74	100

Se elaboró un instrumento con 21 reactivos con diversas condiciones que se observan en el espacio educativo de las universidades participantes en el estudio.

Este instrumento fue validado, manteniendo confiabilidad en Colombia por la Universidad Católica de Colombia de la Facultad de Psicología con el propósito de describir las características de los alumnos de nuevo ingreso. Los reactivos resultaron de la revisión de la literatura sobre los procesos adaptativos, al final se incluyeron preguntas sobre las características sociodemográficas del participante, como la edad, el género, nivel de escolaridad, procedencia, promoción, estado civil, con quien convive actualmente, así también se abordó el estado de salud del participante y finalmente los hábitos de vida. El instrumento se aplicó de manera asistida por estudiante de manera voluntaria al igual que se hizo presente el consentimiento informado para así poder salvaguardar la integridad del participante y el encuestador.

El cuestionario presentó una adaptación en sus ítems con respecto a la población estudiada y expresiones por el grupo de investigación de cada país hasta lograr acuerdos entre los grupos sobre el sentido de los ítems. El instrumento fue elaborado en Colombia siendo así validado y presentado en México con adecuaciones.

## Procedimiento

Inicialmente, se adecuaron las preguntas de la encuesta y se realizaron modificaciones debido al tipo de población a estudiar. Seguidamente se realizó la selección de muestra. Por otro lado, la encuesta se encuentra basada en la escala tipo Likert donde consta de una escala discreta comprendida entre 1 (Nunca), (Casi nunca), 3 (Ocasionalmente), 4 (Casi siempre) y 5 (Siempre), donde a veces indica indiferencia.

Posteriormente, se aplicó la prueba piloto a 10 alumnos, siguiendo este mismo orden, se procedió a la aplicación de las encuestas a los alumnos de primer semestre en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, quienes fueron seleccionados pasando por un filtro que cubría las características del estudio. Posteriormente se contactó con la Universidad Católica de Colombia con el fin de acceder a los participantes, quienes fueron seleccionados, cubriendo las características establecidas con las variables de estudio: género, estatus (escolar, egresados del colegio), universidad en la que están postulados.

La aplicación de la encuesta se realizó a finales del ciclo de preparación con el fin de encontrar a los alumnos ya enfrentados a las demandas de la universidad en el año 2018. La encuesta fue aplicada en todos los casos por la autora y coautora de este estudio, garantizando la confidencialidad de la información brindada y el carácter voluntario de la participación.

El análisis de componentes principales o las categorías encontradas de ambas universidades se procedió a realizar un análisis comparativo, teniendo en cuenta la edad, género, país y estatus (escolar, egresados del colegio), siendo éstas: Búsqueda de novedad, Evitación del daño, Dependencia de la recompensa y Persistencias.

## Resultados y discusión

Teniendo en cuenta la dimensión relacional como factor que contribuye a la adaptación de los estudiantes a la educación superior, durante análisis de distancias mínimas espaciales se apreció la presencia de las cuatro categorías antes mencionadas en ambos países.

Se estima que la mayoría de estudiantes son mujeres y su edad se encuentra entre los 17-18 años. En relación con Erikson, menciona en el quinto estadio sobre la exploración de la Identidad vs Difusión de Identidad, pero se encuentra que la distinción entre estos países es la repetición de categorías.

En México se considera la categoría de búsqueda de novedad y evitación del daño, esto representa que el proceso transitorio se ve involucrado en el desarrollo de la identidad especial en las alumnas que no tienen hijos, y continúan con sus estudios sin haber realizado alguna pausa, ya que pueden verse inmersos en la influencia en el medio en el cual se están desarrollando, como el caso de tomar, fumar o realizar alguna actividad física que implique la convivencia y poder fortalecer lazos afectivos. Partiendo de las bases para el desarrollo de la identidad social y vocacional que aún están en formación, pero las alumnas que tienen hijos pasan este proceso de manera fugaz, es decir, la identidad que tienen conformada se ve influenciada por lo social.

En Colombia, la categoría que se manifiesta es la dependencia por la recompensa ya que se encuentra asociada al castigo y premio siendo de esta manera hacer un poco más estresante los procesos de transición, como menciona Erickson puede presentarse una difusión de la identidad ya que este se encuentra sobrecargado de estímulos y esto conlleva a una toma de decisiones que posiblemente se aprecie en la autorregulación, pasan por pensar en hechos irreales e incluso adelantar posibles consecuencias. Lo anterior debería generar en el adolescente mayor conciencia de sus actos y de las consecuencias de los mismos. Finalmente, se presenta un acontecimiento bastante curioso sobre el contraste que se realiza México-Colombia es que no se apreció la cuarta categoría, que hace referencia a la persistencia.

Por otro lado, es importante volver la atención hacia lo interno, hacia el conocimiento del sí mismo, descubriendo las habilidades e intereses personales, para luego buscar en el mundo externo las posibilidades. En tal sentido, el egreso del colegio es un momento particularmente importante ya que da inicio a la vida “independiente” de los adolescentes, en el ámbito intelectual y afectivo, estableciendo varios patrones para su desenvolvimiento como personas adultas.

Los datos aportados por esta investigación abren nuevos espacios para facilitar un proceso saludable en el manejo de los factores que influyen durante la transición y en la formación de la identidad. Al respecto, la implementación de estrategias para apoyar una transición adecuada y responsable en los jóvenes debe ir aunada con el de proporcionar un medio que no presione con intereses externos y ajenos al adolescente, sino que, le permita redefinir su identidad en este periodo.

Con el propósito de identificar comportamientos y actitudes relacionados con el proceso de adaptación para estudiantes que ingresan a primer semestre de Psicología, las respuestas a los distintos ítems fueron examinadas mediante un análisis de distancias mínimas (Smallest Space Analysis [ssa])<sup>5</sup> (Borg y Groenen, 2005), a través del programa Hudap®. Las correlaciones espaciales que arrojó el programa permitieron señalar regiones significativas en los respectivos planos para cada una de las escalas.

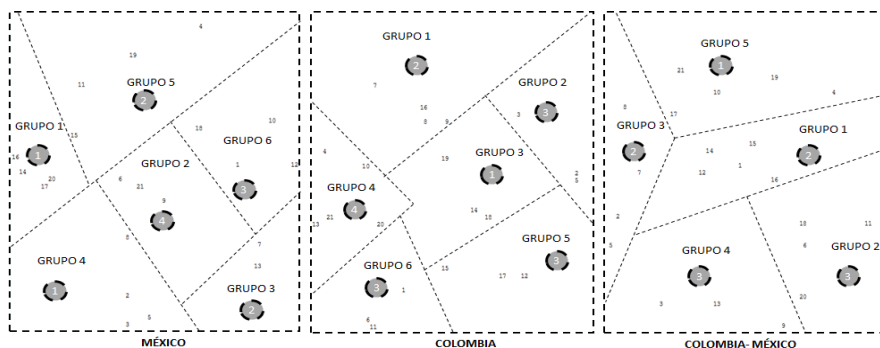


Figura 1. Diagrama de análisis de distancias mínimas espaciales ssa de la escala de adaptación para Colombia y México.

También se compararon las valoraciones de los participantes sobre la caracterología que presentan durante su proceso de transición de identidad (figura 1). En términos generales, se presentan los resultados en

<sup>5</sup> Los resultados de la correlación Pearson se muestran dentro de un plano que permite observar los ítems como puntos geométricos, de tal forma que entre más similares en términos de la correlación entre ellos, más cerca se encontrarán espacialmente.

las escalas: Búsqueda de novedad, Evitación del daño, Dependencia de la recompensa y persistencia.

### *México*

La figura 1 muestra la distribución espacial de las correlaciones de la escala. Se considera que en el primer esquema hace referencia a la población Mexicana. En este primer recuadro, se aprecian seis grupos de los cuales la primera etiqueta hace mención de la Búsqueda de novedad (1), ya que, el grupo 1 y 4 comparte esta etiqueta, pero cada uno con características diferentes, es decir, el grupo 1 abarcan los ítems 16, 14, 17 y 20 haciendo referencia a la exhaustividad y excentricidad; por lo que el grupo 4 retoma los ítems 8, 2, 5 y 3 haciendo referencia a la impulsividad y discernir información.

Siguiendo este mismo orden, la segunda etiqueta corresponde a la Evitación de daño (2) compartiendo con dos grupos que son el 3 y 5. De esta manera, se aprecian similitudes que son la ansiedad anticipada pero sus diferencias del grupo 3 retoman los ítems 7 y 13 haciendo énfasis en la evitación de lo desconocido y timidez. Por otro lado, el grupo 5 abarca los ítems 4, 19, 11 y 15 estos presentan un comportamiento de inhibición, comportamiento descuidado e incertidumbre.

De la misma forma, se aprecia en la tercera etiqueta Dependencia de la recompensa siendo (3) representado por un único grupo que es el 6, ya que engloba los siguientes ítems 10, 18, 12 y 1 haciendo mención sobre los criterios que conllevan a etiquetarlo es el sentimentalismo, la dependencia y conformidad.

Finalmente, la cuarta etiqueta es Persistencia, se encuentra representada por el grupo 2 que abarca los ítems 6, 21 y 9 que se caracteriza por la resistencia, el trabajo, aunque puede manifestar inestabilidad.

### *Colombia*

La figura 1 muestra la distribución espacial de las correlaciones de la escala. Se considera que en el segundo esquema hace referencia a la población Colombiana. En este segundo recuadro, se aprecian seis grupos

de los cuales la primera etiqueta hace mención de la Búsqueda de novedad (1), ya que, el grupo 3 está compuesto por los ítems 19, 14 y 18. De esta manera una de las características es actividad reflexivamente en la toma de decisiones, impulsividad y discernir información.

Siguiendo este mismo orden, la segunda etiqueta corresponde a la Evitación de daño (2). En este caso, pertenece al grupo 1 brindando énfasis en el comportamiento desinhibido, ansiedad anticipada y actitud de incertidumbre ante el futuro.

De la misma forma, se aprecia en la tercera etiqueta Dependencia de la recompensa (3) representado por tres grupos que son 2, 5 y 6, estos comparten la misma etiqueta, siendo la característica a compartir es la independencia social.

Por otro lado, cada grupo tiene sus propias características, estando el grupo 2 compuesto por los ítems 3, 2 y 5. Lo que es esencial en este grupo es el disfrute de la soledad y dependencia; el grupo 5 abarca los ítems 15, 17 y 12, y se caracteriza por una actitud práctica ante la vida y poca influencia de la presión social; y el grupo 6 se compone de los ítems 1, 6 y 11, se identifican por su dependencia hacia la familia y el apego que se encuentra presente y también la dependencia social.

Finalmente, la cuarta etiqueta es Persistencia, se encuentra representado en el grupo 4, por los ítems 4, 10, 21, 13 y 20, que se define por la indolencia (la pereza y falta de voluntad para realizar una acción), también el nivel de esfuerzo que emplea para la adaptación en el medio en el que también puede presentar inestabilidad en la toma de decisiones y el cómo las expresa.

### *México vs. Colombia*

La figura 1 muestra la distribución espacial de las correlaciones de la escala. Se considera que en el tercer esquema se realiza un comparativo entre la población de México-Colombia. En este tercer recuadro, se aprecian cinco grupos de los cuales la primera etiqueta hace mención de la Búsqueda de novedad (1), ya que, el grupo 5 se compone por los ítems 21, 19, 10, 4 y 17, una de las cualidades se destacan la capacidad de discernir información, excentricidad, impulsividad y exhaustividad.

Siguiendo este mismo orden, la segunda etiqueta corresponde a la Evitación de daño (2) en este caso pertenece al grupo 1 y 3, compartiendo una propiedad que es el comportamiento desinhibido. Es por ello que la singularidad de cada grupo es fundamental. El grupo 1 abarca los ítems 15, 14, 1, 12 y 16, y refiere sobre una actitud optimista ante el futuro, ansiedad anticipada; el grupo 3 se compone de los ítems 8, 7, 2 y 5, que hace mención de las peculiaridades que componen dicho grupo una actitud abierta y extrovertida aunado a esto existe un acercamiento confiado.

De igual manera, se aprecia en la tercera etiqueta que está representada por Dependencia de la recompensa (3) sustituido por dos grupos que son 2 y 4, estos comparten la misma etiqueta, siendo la característica a compartir es la independencia social. Por otro lado, cada grupo tiene sus propias características. El grupo 2 engloba los ítems 18, 11, 6 y 20. Lo que es esencial en este grupo es la dependencia social, apego y dependencia a nivel familiar; el grupo 4 agrupa los ítems 3, 13 y 9, se caracterizan por presentar una actitud de independencia social y poca influencia de la presión social.

Bajo estos resultados se presentan cada una de las categorías mencionadas con anterioridad, que son búsqueda de identidad, evitación de daño, dependencia de la recompensa y persistencia. Pero como bien mencionan Gales y Parker (2014) este proceso de transición se encuentra influenciado por diversos factores siendo uno de ellos el contexto, el acoplamiento entre alumno-universidad. Igualmente, estos autores mencionan tres fases que son la inducción, desarrollo y conversión. Estas fases se encuentran presentes en cada uno de los países mencionados, y, en el caso de México se presenta con mayor peso las categorías de búsqueda de identidad y evitación de daños. Como bien menciona Elías (2016) la identidad implica un proceso de interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados. Es aquí donde desemboca la necesidad de permanecer o identificarse a un grupo de personas, y esto es lo que implica la búsqueda de identidad, y ahora extrapolados a la evitación de daño. Como menciona Cloninger (1986), en los individuos hay una tendencia a omitir una respuesta según su percepción, ya que pretenden evitar el castigo, la novedad o la frustración por falta de recom-

pensa, etc. Se percibe una de las fases, siendo una de ellas la inducción, ya que lo desconocido produce incertidumbre, causa ansiedad siendo manifestado en las categorías antes mencionadas.

En Colombia se presenta otra categoría con mayor relevancia que es la Dependencia por la recompensa. Como menciona Cloninger (1986), ésta consiste en una actitud práctica ante la vida, disfrute de la soledad, sentimentalismo, dependencia social, dependencia de los otros, etc. Como refiere Jara (2010), las posibilidades de realizar una elección adecuada se relacionan con la exploración de las opciones disponibles (investigación de opciones) y el compromiso que se establezca con la opción elegida (certeza en la toma de decisiones). Es aquí donde los estudiantes buscan las opciones para alcanzar los objetivos que se han establecido, ya sea mediante la dependencia por la recompensa y el reconocimiento del otro.

## Conclusiones

Al momento de realizar este estudio y comparar los resultados en ambos países, se presentó de manera muy peculiar el factor socio-demográfico al igual que la cultura y sobre todo el cambio que se presenta de una universidad pública a una que es privada. Pero la pregunta que surge es ¿Acaso durante el proceso transitorio la persistencia se ve opacada por el proceso adaptativo en la universidad? Podría considerarse que sí, ya que durante la transición, el cambio que presentan los alumnos en el sistema educativo y el proceso transitorio en busca de una identidad resulta clave. Es decir, el alumno tiene que considerar la ocupación ideal que luego desempeñará como profesional.

Además, realiza esta elección en un momento de cambio y pérdida de los referentes que estructuraban sus roles y sus vínculos en el colegio, es decir, transita hacia a la universidad y encuentra un entorno adulto donde se ve implícito la importancia de su decisión profesional. La tarea se dificulta además debido a que existe una variedad de posibilidades ofertadas por el medio, pero muy poco tiempo para explorarlas y poder definir la identidad basada en cualquiera de las cuatro categorías antes mencionadas.



## Referencias

- Borg, I. y Groenen, P. J. F. (2005). *Modern multidimensional scaling* (2ª. Ed.). Nueva York: Springer
- Burnett, P. C. y Fanshawe, J.P (1997). Measuring School-Related Stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1023/A:1024529321194>
- Erikson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise*. (2ª. Ed). Rio de Janeiro, Guanabara: Zahar.
- Elías, M. (2011). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 335-365.
- Fernández, P. A. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *EDUCAR*, 50 (2), 445-466.
- Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157.
- Giménez, D. (2008) *Psicología del Desarrollo. Desde la infancia a la vejez*. (Vol. 2) España.
- Vera, J., y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y Sociedades*, 24 (2), 272-282.

## Capítulo 6

# Vínculos familiares, escolares y fraternales en niños con discapacidad a nivel primaria

Fátima Lizeth Pérez Arias

### Introducción

La Organización Mundial de la Salud (2012) refiere que la discapacidad es...

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (s/n).

Dentro de los aspectos personales, uno de los procesos psicológicos que estructura el ser humano y por ende, los niños con discapacidad, son los afectos y los vínculos que se generan desde la infancia. Como refiere Quezada y Repetur (2005): “Un vínculo puede ser definido como un lazo afectivo que una persona o animal forman entre sí mismo y otro, lazos que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo” (p. 5).

Los vínculos más importantes que se forman en este periodo son los familiares, es decir el vínculo que se crea con papá, mamá e hijo, los vínculos fraternales y en algún punto los vínculos escolares. Cuando en la familia uno de sus miembros presenta discapacidad, el cuidado, las relaciones, la resiliencia, y la manera de relacionarse unos con los otros generan cambios significativos en el comportamiento de cada miembro de la familia. La Organización Mundial de la Salud (2013) menciona que:

La calidad de la interacción entre el niño y sus cuidadores puede verse comprometida cuando el niño tiene una discapacidad. Varios estudios han demostrado que existen diferencias en la interacción entre los padres y el hijo cuando este es discapacitado: las madres o los cuidadores de los niños con discapacidad suelen dominar la interacción más que las madres o los cuidadores de los niños sin discapacidad (p. 14).

Las relaciones vinculares que establece el niño con discapacidad son un gran soporte para afrontar situaciones complejas que afectan su proceso de adaptación y adecuación social, también proporciona seguridad y confianza en sí mismo y en las demás personas. Tal como lo menciona Martínez (2008):

El vínculo es la fuerza de seguridad que lleva a la persona a la exploración, al desarrollo y a la autonomía. El vínculo por tanto posibilita la seguridad y la autonomía la separación, precisamente aquello que impide la excesiva dependencia de los padres (p. 303).

Diferentes situaciones se relacionan con el establecimiento de vínculos familiares. Núñez (2003) confirma la importancia de estos vínculos mencionando que “la familia es la encargada de cubrir las necesidades psicoafectivas y de buscar un medio ambiente adecuado en el que se ofrezcan oportunidades para el desarrollo de las personas discapacitadas dentro de la sociedad (p. 5).

En familias en que los niños con condición de discapacidad tienen hermanos, los vínculos que establecen entre sí de hermandad o de fra-

ternidad, son también de suma importancia, como lo explican Núñez, Rodríguez y Lancino (2005):

Este vínculo fraterno es uno de los lazos más ricos y duraderos que puede tener una persona. Se extiende desde la infancia y se puede prolongar a lo largo de toda la vida. En consecuencia, la relación entre hermanos es una experiencia que dejará fuertes huellas en todo sujeto humano. Aun cuando los hermanos crezcan y las vida los conduzca hacia caminos diferentes, la experiencia de intimidad vivida se acompaña de marcas profundas en cada uno de ellos (p.51).

El vínculo fraterno es uno de los lazos más sólidos y apreciables emocionalmente debido a la experiencia significativa que se genera en el niño con discapacidad, estas experiencias más que sociales o cognitivas, son especialmente afectivas.

Respecto a los vínculos escolares, existe mayor desigualdad y desproporción entre los niños que necesitan una educación especial con los niños que no, de esta forma las personas con discapacidad presentan una gran brecha de desventajas que, si no se trabaja en estos aspectos podrían ser un factor contraproducente para su desarrollo, como lo menciona Echeita (2013) cuando dice que:

Pero la inclusión educativa no es solo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y por un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (p. 107).

Una vez creados los vínculos, se convierten en un apoyo para convivir en un ambiente de inclusión escolar, si como lo menciona Gairín e Iglesias (2008):

...los vínculos son un importante motor de las interacciones, que en últimas se convierten en el soporte de la inclusión si se piensa como desde el

aula de clase se construye relaciones atravesadas por funciones como la compañía social, la guía cognitiva y consejo, que finalmente se irradian a la institución escolar, contribuyendo a la permanencia en ella. (p. 245).

Dentro de estos vínculos escolares, uno de los más sólidos es el que se genera con los adultos de este contexto, en este caso es con el maestro de clases, los cuales investigadores como Figueroa, Gutiérrez y Velázquez (2016) mencionan que “el rol que adquieren los adultos en el contexto escolar es significativo para favorecer la madurez y autonomía de los estudiantes” (p. 20). Por todo lo anterior, el propósito de este estudio es de conocer y analizar los vínculos más fuertes, ricos y sólidos en la infancia con discapacidad.

### **Abordaje metodológico**

Se utilizó el enfoque del tipo cualitativo, el cual como menciona Álvarez-Gayou (2009) “busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41).

El método que se aplicó fue la hermenéutica puesto que como menciona Gurdíán (2007):

La hermenéutica es un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (p. 147).

### *Sujetos y contexto*

Las participantes para este proyecto fueron cuatro niñas con discapacidad, una de ellas tiene 10 años y ha sido diagnosticada con parálisis cerebral infantil hemiparesia izquierda, alteraciones de conducta, alteraciones del lenguaje, déficit de atención y epilepsia, acude a terapia física en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio de Ocozacoatlá de Espinosa, Chiapas; y a terapias de len-

guaje en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. La segunda tiene 11 años, ha sido diagnosticada con estrabismo y albinismo actualmente, presenta un grado leve de discapacidad visual, en la primaria tiene la compañía de familiares cercanos quienes la guían dentro y fuera de la escuela.

Otra de las niñas participantes padece de discapacidad visual general desde nacimiento, por lo tanto se apoya de un bastón al momento de caminar sin compañía por la escuela y para regresar a su casa. Y por último, una niña de 8, quien ha sido diagnosticada como usuario de auxiliares auditivos con pérdida severa de audición, sin embargo, debido a la pronta adaptación con dichos auxiliares auditivos no le ha resultado sumamente laborioso la comunicación con las demás personas.

Tres de ellas asisten a la escuela primaria Joaquín Cruz Calvo que se encuentra al sur del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Y una de ellas a la escuela primaria Lic. Benito Juárez cuya escuela se localiza al oeste del municipio, ambas son escuelas regulares con apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

### *Técnicas e instrumentos*

La técnica que se utiliza en este trabajo de investigación es la entrevista, puesto que es una técnica cualitativa con la que se obtiene mayor información y posteriormente poder realizar el trabajo con profundidad de análisis. En este trabajo se aplicaron entrevistas semiestructuradas donde se rescataron y profundizaron en conceptos como: vínculos, sentimientos, cuidados, protección y relación, expresiones afectivas, expresiones verbales y expresiones físicas.

La entrevista es la técnica más favorable en este tipo de investigación, puesto que con ella se recoge una mayor proporción de información, dando por hecho que la información compartida es parte de las experiencias del sujeto como hace mención Gurdíán (2007):

La entrevista cualitativa permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores (...), de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas (p. 198).

Las entrevistas se realizaron en niños a nivel primaria, primeramente se designaron, junto con los padres de familia, fechas y horarios en los que realizaron las entrevistas, a petición de los padres las entrevistas fueron realizadas en sus respectivos domicilios a excepción de una de las participantes que prefirió que la entrevista se realizara en el aula de USAER de la escuela primaria a la que asiste para mayor comodidad; las entrevistas tuvieron una duración de 50 a 60 minutos cada una y todas fueron audio grabadas para su análisis con la autorización de los padres y entrevistados.

### *Análisis de la información*

Después de obtener toda la información necesaria para el análisis final se reúne todo el material empleado en las entrevistas, por ejemplo; grabaciones y notas de cuaderno. Posteriormente se realizan lecturas del material obtenido para identificar conceptos importantes, por ejemplo, para Álvarez-Gayou (2009) el análisis debe comenzar entre las comparaciones de las palabras, las pistas y patrones para así identificar las ideas, opiniones, sentimientos, etcétera.

Como siguiente paso, después de capturar en audio todas las entrevistas, se prosiguió a transcribirlas en formato Word para posteriormente segmentarlas en unidades de análisis y categorizar cada segmento, de esta forma se pudo advertir las categorías que fueron más repetitivas.

## **Resultados**

Todas las entrevistas se llevaron a cabo sin ninguna dificultad o problemática, como siguiente paso, después de capturar todas las entrevistas en audio, se prosiguió a transcribirlas en formato Word, para posteriormente segmentarlas en unidad de análisis y categorizar cada segmento. Después de esto, se realizó una tabla para tener una mejor organización del proceso de categorización de las unidades de análisis, de esta forma se pudieron advertir las categorías que fueron más repetitivas y con ello se conformaron las meta categorías, en las cuales se engloban todas las categorías de las entrevistas.

Se conformaron 3 metacategorías: Vínculos, afectividad y dinámica que se genera en el contexto familiar nuclear; interacción, actividades e integración en la familia exterior; y proceso académico y adecuaciones curriculares.

*Vínculos, afectividad y dinámica que se genera en el contexto familiar nuclear*

Los niños con discapacidad desarrollan un vínculo muy cercano con su familia nuclear, los padres por un lado intentan adaptarse a las diferencias de sus hijos y desde ese punto ofrecerles sentimientos positivos hacia ellos. La mayoría tienden a desarrollar una relación más estrecha con la figura materna, ya que es ella la que tiende a hacerse cargo de la crianza de los hijos, se toma el tiempo para escucharlos y platicar con ellos, incluso es la que pasa mayor tiempo con ellos cuando el niño tiene discapacidad:

Entrevistadora: ¿y con quien te llevas más, con papá o con mamá? Entrevistada: más con mi mamá porque está más conmigo” (Michelle).

Así lo expresa Martínez (2008) cuando dice que:

Para generar un vínculo de apego es necesario que haya tiempo compartido con una figura principal que debe ser estable; para que el tipo de vínculo sea sano, la madre o cuidador debe tener suficiente sensibilidad, tolerar la ansiedad, posibilitar la accesibilidad y no ser excesivamente intrusiva, de forma que no interprete tan rápidamente las manifestaciones del niño, que invalide su experiencia subjetiva. Todas estas características favorecerían el desarrollo de apego seguro, como factor protector frente a la vulnerabilidad psíquica (p. 300).

El tiempo que comparte la familia con los niños con discapacidad es muy significativo tanto para los padres como los hermanos, quienes se vinculan afectivamente mediante juegos, charlas, actividades dentro y fuera de casa.



Entrevistadora: ¿Y cómo te sientes cuando estás con Cristian? Entrevistada: bien, nada más jugamos y ya, jugamos de súper héroe el con sus muñecos y le digo a Francis, Francis préstame tu muñeca y ya empezamos a jugar.

Entrevistadora: ¿Solo juegan? Entrevistada: si

Entrevistadora: ¿Y con quién juegas más? ¿Cuándo juegas con quien juegas más? Entrevistada: con mi mamá o con mi papá (Michelle).

Referente a esto, una de las investigaciones de Barrios (2005) menciona que:

En última instancia se pudo establecer que las relaciones entre los niños sin discapacidad y con discapacidad de esta investigación se caracterizan por un fuerte vínculo comunicativo que les permite compartir actividades recreativas y superar las dificultades que durante ellas se presenten (p. 122).

Otro aspecto importante relacionado con los vínculos son los cuidados que tienen padres y hermanos del niño con discapacidad, estos implican los cuidados físicos, indicaciones de cuidados para ir a la escuela, etc. Estos cuidados son pauta importante para que el niño se sienta seguro y así pueda expresar sus sentimientos

Entrevistadora: ¿Y que sientes cuando estás con ella? Entrevistada: alegría, amor, cariño, felicidad.

Entrevistadora: ¿Y cuando él si está, qué sientes? Entrevistada: me siento, es una alegría, mucha alegría, mucha felicidad” (Lucía).

Estas expresiones afectivas las cuales son un sustento para el desarrollo del infante, fortalecen los vínculos, de esta forma lo recalca Barrios (2005) en una de sus investigaciones diciendo que:

Al explorar el funcionamiento de las familias de los niños de la investigación se logró establecer que en la mayoría de los casos éstos provienen de núcleos familiares unidos, en los cuales todos sus miembros

comparten aspectos muy importantes de la vida: la toma de decisiones, el diálogo, el cumplimiento de las normas, la realización de las actividades del hogar y la participación en las actividades de recreación (p. 119).

Las expresiones físicas de afecto son parte de dicha interacción familiar:

Entrevistadora: ok, ¿Cómo les demuestras tú a tus papás que los quieres? Entrevistada: jugando

Entrevistadora: ¿Y con mamá? ¿Cómo le dices tú a mamá que la quieres? Entrevistada: abrazándola, convivir con ella

Entrevistadora: ¿Y mamá como te demuestra a ti que te quiere? Entrevistada: me abraza y me da besitos (Francis).

Sobre esto, Barrios (2005), expresa algunos de los resultados de su investigación al trabajar con familias con un hijo con discapacidad y respecto a este tipo de afectividad observa que:

Se evidenció que la mayoría de los padres se comportan de forma acogedora con los hijos, participan en su educación y colaboran en las actividades del hogar. Por otro lado, la totalidad de las mujeres cálidas y dedicadas a su hogar. En conclusión, la presencia de padres que mantienen una relación cálida y de colaboración con sus hijos representa para estos una fuente de seguridad personal que actúa como un factor que los protege frente a las situaciones asociadas a la discapacidad (p. 120).

### *Interacción, actividades e integración en la familia exterior*

Uno de los rubros más importantes son los cuidados que se tienen con los niños en cuestión, ellos son de alguna forma más atendidos y esto se percibe como parte de un apoyo externo, como lo señala una de las entrevistadas:

Entrevistadora: ¿Y tú crees que ellos tienen un cuidado especial contigo?

Entrevistada: sí, por ejemplo me ayuda a estar en su casa porque casi no, casi no, como yo casi no conozco su casa me ayuda a que, que

por ejemplo si hay un escalón, una grada entonces ya me dice baja o sube o si jugamos a escondidas me ayuda esconderme, si jugamos a tentas me ayuda a correr.

Entrevistadora: ¿Te acompañan o solo te dicen?

Entrevistada: mi hermana me acompaña o mi prima y me dicen o me acompañan y siempre está conmigo (Lucía).

Con respecto a estos apoyos que recibe la familia nuclear y por supuesto el niño con discapacidad Cunha, Paz y Verger (2016) opinan que:

Aunque puede haber diferencias entre las aportaciones de los distintos grupos, todos consideran los apoyos como un elemento clave para la calidad de vida familiar. Estos apoyos pueden establecerse en función de la persona con discapacidad que indirectamente tiene un impacto en la familia, pero también como un apoyo directo a las familias (p. 3122).

Estos niños también reciben el apoyo de la familia externa para realizar algunas actividades, como lo menciona una niña en una de las entrevistas:

¿Y quién te lleva a terapia o al DIF (Desarrollo Integral de la Familia)?

Entrevistada: al DIF, a veces mi papá así como hoy mi papá porque le toca de tarde, cuando trabaja en la mañana a veces mi madrina Ceci, mi mamá me va a dejar y mi madrina Ceci ve a, a dejar a la Joaquín mi madrina Ceci y nada mas

Entrevistadora: ¿Y quién te lleva al DIF, tu papá dices, no?

Entrevistada: aja y mi madrina Ceci

Entrevistadora: ¿Cuándo trabaja en la mañana?

Entrevistada: mi mamá me va a dejar y se viene al kínder y mi madrina Ceci me lleva

Entrevistadora: ¿Al DIF?

Entrevistada: a la Joaquín (Michelle).

García y Mercado (2010) respecto al apoyo que recibe la familia con un miembro con discapacidad por parte de su familia externa mencionan que:

El hecho de recibir esta ayuda facilita poder sobrellevar mejor día a día; puesto que contribuye al bienestar familiar. Además, favorece los aspectos básicos de la vida diaria de las personas dependientes que no pueden ser cubiertos por los progenitores, debido a sus circunstancias personales, laborales y familiares; o por las instituciones que no cuentan con los recursos necesarios para hacer frente a dichas necesidades (p. 16).

La familia externa cumple con un papel valioso para que el niño con discapacidad pueda fortalecer la seguridad, capacidad y sobre todo los vínculos que se generen en este ambiente. Siguiendo estas líneas, Fundación Adecco (2017) argumenta que:

La actitud de los padres, hermanos, abuelos y de toda la red social que rodea a la familia, será clave para que la persona con discapacidad pueda adquirir la máxima autonomía y desarrollarse de una forma normalizada. Es frecuente que el nacimiento de un hijo con discapacidad impacte de forma inesperada sobre toda la familia. No obstante, una vez encontrados los apoyos necesarios, en la mayoría de los casos aprenderán a convivir con la discapacidad y a integrarla en su día a día (p. 4).

### *Proceso académico y adecuaciones curriculares.*

En el último bloque temático se abordan los aspectos que engloba el contexto escolar del niño con discapacidad y de cómo favorece en ellos la relación que llevan con sus compañeros. En este ámbito, la inclusión del niño o niña con discapacidad a las actividades grupales, fomenta ampliamente su participación activa con los demás compañeros y una adecuada convivencia con los demás.

Un ejemplo claro de la inclusión grupal es, según una de las entrevistadas:

Entrevistadora: interesante, haber, ponme un ejemplo

Entrevistada: jugamos una, un juego que se llama la silla loca, algo así se llama, y como somos una fila nos responde, digo, la pregunta

nos dicen por ejemplo, por ejemplo, que es lo más importante, no, cual es lo más, lo más este, cual es, cual es el disolvente más conocido en el mundo, y, y de ahí le respondemos y como estamos en fila, el de enfrente, el que esté en primer lugar, el segundo, el tercero y el cuarto nos movemos para saber quién va en primer lugar, el primer lugar es el que responde bien, y yo respondo bien (Lucía).

En un ambiente así, se comienza a aceptar y convivir con personas diferentes, así lo mencionan Yeong y Hyejin (2020) al hablar con docentes y su interés en la inclusión grupal, describen que...

La inclusión ayuda a los niños a aumentar la aceptación hacia los demás y aprender sobre las diferencias individuales, discapacidades y diversidad en aulas (por ejemplo, tener estudiantes con y sin discapacidades en el mismo entorno ayuda a los estudiantes a aprender la tolerancia y la aceptación que no se puede desarrollar de otro modo) (p. 5).

Una de las entrevistadas menciona que:

Entrevistadora: ¿Y qué otros cuidados tiene contigo?

Entrevistada: me ayudan a, como yo no tengo libros, ellos me lo hacen oral y ellos también me ayudan como a resolver problemas con parejas, ellos me lo leen y yo lo respondo junto con la o el que haya hecho pareja (Lucía).

Es necesario recalcar la importancia de incluir a todos los alumnos a las actividades grupales y no optar por separarlos a causa de sus deficiencias o limitaciones, Echeita (2013) lo menciona de esta forma:

La vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible (p. 107).

Sin embargo, el contexto escolar del niño con discapacidad no solo abarca la inclusión con sus compañeros o la estrecha relación con sus profesores, sino que también incluye un óptimo aprendizaje y desarrollo de todas las capacidades que tiene el niño, así como lo menciona un aporte más de una de las entrevistadas cuando hablaba acerca de la forma de trabajo con su profesora:

...ahorita estamos viendo los triángulos como se puede hacer con compás y y, compás y la, y, si con el compás, y ella me ayuda a hacerlo, me explica, bueno si me explica bien porque me dice mira esto va aquí, esto va aquí, esto se usa así y así (Lucía).

Respecto a esto, Echeita (2013) menciona que:

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (p. 107).

En este contexto el niño con discapacidad y los compañeros de clase generan vínculos afectivos, dicha relación comprende expresiones afectivas físicas y verbales, el apoyo entre sí para una mejor adaptación a la escuela, de este modo lo expresa una de nuestras entrevistadas cuando habla sobre sus compañeros y menciona que:

Entrevistadora: ¿Y tus compañeros como son contigo?

Entrevistada: ellos también me tienen cariño porque saben que yo tengo una discapacidad y por eso me ayudan para estar en mi salón pero si quiero, estoy en mi silla y la maestra está en su escritorio ellos me ayudan a llegar a su escritorio (Lucía).

Los vínculos afectivos en este contexto son de gran ayuda puesto que mejoran en gran medida los procesos de inclusión. Asimismo, la

relación que se genera entre el profesor y el alumno con discapacidad son favorables para su aprendizaje y adaptación a la escuela, una de nuestras entrevistadas lo menciona de esta forma:

Entrevistadora: ¿Cómo te llevas con tu maestra?

Entrevistada: ay, siento que, que es como mi mamá porque es muy linda, y también es muy cariñosa muy estricta también, nos ayuda, me ayuda a hacer alguna actividad está al pendiente de mi (Lucía).

Más adelante también menciona que:

Entrevistadora: ¿Y cómo expresa que te quiere mucho?

Entrevistada: ella me abraza, ella me dice que me quiere, ella me dice que, que, que me admira a pesar de que, de que tengo una discapacidad y soy inteligente (Lucía).

De forma semejante, Alemany y Villuendas (2004) mencionan que dentro del componente afectivo, si analizamos los sentimientos positivos y negativos que despierta la inclusión en el profesorado y en los alumnos, nos encontramos semejanzas, manifestando que la integración desarrolla sentimientos positivos en el alumnado sin deficiencia, se crean lazos de amistad y un sentimiento de protección hacia los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Finalmente pero no menos importante, es el trabajo a través de las terapias a la que asiste algunas de nuestras entrevistadas, por ejemplo:

Entrevistadora: ¿Y qué hacen?

Entrevistada: los martes me dan masaje y bicicleta y plastilina los jueves me ponen electro acá en la mitad de mi cuerpo porque yo no me podía mover de chiquita y, y me dan plastilina y estiro así cositas con esta mano y nada más eso

Entrevistadora: ¿Y los jueves que hacen?

Entrevistada: electro y estirar así la mano es que te ponen electro, es un aparato que le ponen parches y me ponen acá y me ponen acá y, y, y después me ponen acá en el pie y en la mano después ya juego

la plastilina, con esta hago bolitas, palitos con esta manita, y hago estiramiento los martes de eso nada más hago bolitas y masaje y bicicleta. Y los jueves en la tarde voy a mi terapia de lenguaje allá en Tuxtla y es de cuatro a cinco, a Tuxtla voy y allá voy en el de lenguaje y hago la tarea y lo estoy pronunciando, antes estaba el maestro el maestro, un maestro que era que también a la Joaquín llegaba y ya no está llegando ahorita era, (Michelle).

Sobre este aspecto, Prado, Arias y Melcon (2017) mencionan que:

Por tanto, en el desarrollo educativo juega un papel importante la familia pero también los profesionales educativos, psicólogos, especialistas en la discapacidad, que ayudan y asesoran a los padres en la formación de sus hijos, su formación tiene que ir a la par, del ámbito escolar al ámbito del hogar, y sería ideal que no se dieran diferencias o distinciones en lo que implica el entorno en el campo de la escuela y la educación recibida en casa de sus progenitores (p. 207).

## Conclusión

Este trabajo de investigación es el resultado de la información compartida en las entrevistas realizadas con niños y niñas que presentan una condición de discapacidad, en un grupo de ayuda ubicado en Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México. En el proceso de categorización de los temas abordados fue posible la conformación de categorías que daban cuenta de diferentes aspectos emocionales, vinculares, los cuidados que tienen con él o ella, la protección que le brindan, las expresiones afectivas, verbales y físicas que tienen con sus vínculos. También existieron momentos de la entrevista para expresar su sentir respecto al desarrollo tenido en el ámbito académico y sobre qué tan incluidos o excluidos se sienten en ella. Esto permitió ampliar las áreas de análisis del proceso de trabajo y su interpretación

La información obtenida indica que los vínculos más cercanos a los niños con discapacidad son los vínculos familiares, fraternales y escolares, estos son parte fundamental y significativa del desarrollo emocio-



nal, personal, escolar y social de los niños que presentan condiciones de discapacidad. En la mayoría de los niños el cuidador de estos es la mamá y que con ella se crean lazos emocionales muy fuertes y significativos ya que es la que brinda cuidados y seguridad.

En cuanto a los vínculos familiares, los niños en su mayoría, viven en un ambiente de protección y cuidados, la relación que se establece entre ellos es adecuada y estrecha, tomando en cuenta que los sentimientos de los niños hacia su padres son de respeto, de gratitud, de alegría, felicidad, apego y otros tanto sentimientos positivos que se dan en este vínculo y que son recíprocos, por tanto, no es difícil que en esta relación expresen sus sentimientos y emociones mediante la afectividad, las expresiones verbales y físicas.

Referente a los vínculos fraternales, estos aportan en gran medida la seguridad que desean los niños con discapacidad, los cuidados por parte de ellos son en menor medida que la que proporcionan los padres y al ser tratados como iguales se genera confianza en ellos mismos. La relación que mantienen los niños con discapacidad y sus vínculos fraternales son cercanos y con sentimientos de admiración, de cariño, y aunque existen algunos desacuerdos, estos ayudan a que puedan expresar sus emociones, de manera que aprenden a resolver sus conflictos. En este vínculo son comunes las expresiones afectivas, más que de manera física o verbal.

La relación que tienen los niños con el maestro es adecuada y cercana, aunque hay profesores que proporcionan bastantes cuidados y protecciones, también hay otros que ofrecen cuidados y procuran que los niños desarrollen su autonomía. La relación con sus compañeros en algunos aspectos son bondadosos ya que, en su mayoría también ofrecen cuidados y ayudas con las actividades dentro del salón, las expresiones afectivas no son tan frecuentes como en los vínculos fraternales pero si hay sentimientos de gratitud.

Finalmente, las investigaciones posteriores pueden abordar a fondo los aspectos escolares, uno de ellos podría ser el proceso de inclusión que se da en los niños con y sin discapacidad, también se podría trabajar en este ámbito para que los vínculos también proporcionen firmeza y estabilidad, respecto a los vínculos familiares y fraternales implementar fortalezas para que sirvan de soporte en las relaciones sociales que genere el niño con discapacidad.

## Referencias

- Alemany, A. I., Villuendas, G. (2004). La actitud del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barrios, C. A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad el caso de una población del Caribe colombiano. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 108-127. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=26813105>
- Cunha, A. C., Paz, L. B. y Verger, G. A. (2016). Tipos de apoyo a las familias con hijos con discapacidad y su influencia en la calidad de vida familiar. *Artigo*, 21(10), 3121- 3130. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141381232016001003121&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232016001003121&lng=pt&nrm=iso)
- Echeita, S. G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118 recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Figuera, A. M., Gutiérrez, P. C. y Velázquez, J. (2016). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>
- Fundación Adecco (2017). *Discapacidad y familia*. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2016/12/informe-completo-discapacidad-y-familia-def.pdf>
- Gairín, S. J., Iglesias, V. E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48 (1), 233-252. <http://redalyc.uaemex.mx>
- García, V. L., Mercado, G. E. (2010) Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos de Trabajo Social*. 1(23), 9-24. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS1010110009A>

- Gurdián, F., A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Printcenter.
- Martínez, G. C. (2008). *Desarrollo de vínculos afectivos, introducción*. Madrid: Exlibris. [https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008\\_libro\\_299-310\\_vinculo.pdf](https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf)
- Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Revista Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(2), 133-134. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>
- Núñez, B., Rodrigo, L. y Lancino, S (2005). El vínculo fraterno cuando uno de los hermanos tiene discapacidad. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 36(4), 50-74. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART8630/articulos4.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia*. [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6998:2012-children-disabilities-more-likely-experience-violence&Itemid=135&lang=es](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=6998:2012-children-disabilities-more-likely-experience-violence&Itemid=135&lang=es).
- (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad*. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78590/9789243504063_spa.pdf)
- Prado, J. H., Arias, G. A. y Melcon, A. M. (2017). El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica. *HOLOS*, 33(7), 198-212. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554852015.pdf>
- Quezada, A. y Repetur, K. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15. <http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105.htm>
- Yeong, S.Y. y Hyejin, P. (2020). Early Childhood Preservice Teachers Attitude Development Toward the Inclusion of Children with disabilities. *Springer*, 48(1), 497-506. <https://doi.org/10.1007/s10664-020-01017-9>

## Capítulo 7

# Representaciones de la estructura familiar en el lenguaje infantil del Instituto Mauro Carrasco, Tuxtla Gutiérrez

Yarisel Valdez Morales

Wendy Jazmín Jiménez Camacho

### Introducción

**H**ablar sobre familia, sus integrantes y su dinámica, no es un asunto meramente contemporáneo, sino que, se remonta a tiempos lejanos. En la antigüedad, la familia (concebida por padre, madre e hijos) es conocida hoy en día, como tradicional o nuclear, pues se conforma por un grupo de personas que se interrelacionan entre sí y que, principalmente mantienen un parentesco consanguíneo, donde los padres emplean una crianza autocrática con sus hijos, quienes deben absoluta obediencia hacia ellos, y se rige por una jerarquía a través de roles, los cuales suelen ser estrictos y severos (Izzedin y Pachajoa, 2009).

Sin embargo, el concepto de familia tradicional ha ido cambiando a lo largo de la historia, esto se debe principalmente a la desconfiguración de la familia nuclear y que señala una diversificación en la tipología familiar donde el contexto sociocultural, laboral y religioso son parteaguas en esta modificación. Se pueden vislumbrar dentro de las nuevas conformaciones familiares, hogares con menor número de in-

tegrantes; familias monoparentales; familias compuestas; familias del mismo género; aumento de hogares donde ambos cónyuges trabajan, entre otros (Piedra, 2007).

Dentro de la tipología familiar, se encuentran principalmente, las nucleares y monoparentales. La primera se conforma por padre, madre e hijos. Algunas ventajas son el apoyo mutuo de ambos padres en la crianza, organización de tareas dentro de los roles y el sustento económico (que al igual, permite una mayor tranquilidad por los acuerdos y roles establecidos); una organización eficiente por parte de los cónyuges, permitirá mayor tiempo de convivencia con sus hijos y un óptimo desarrollo. La segunda se caracteriza por situaciones como divorcio, separación de los progenitores, el fallecimiento de uno de ellos, madresolterismo, entre otras, se integra por un cuidador o tutor (madre, padre, abuelo, etcétera) e infante. Algunas ventajas son que, debido a las múltiples responsabilidades del progenitor, se prioriza el momento de la convivencia entre padre e hijo; tiempo óptimo o relación estrecha entre ellos. Así también, el niño recibe una estimulación directa del cuidador en su desarrollo psicológico, social y cognitivo. Por otra parte, posibles desventajas que pueden presentarse, es mayor tensión de parte del cuidador, por responsabilidades conjuntas; crianza de los hijos, actividades domésticas y laborales, donde puede someterse a mayor situación de estrés y trasladarla hacia el infante, repercutiendo negativamente en su proceso de desarrollo (Martos, 2016).

Del mismo modo, dentro del *parentaje* o *patrones de crianza*, términos expuestos por Rosabal (2021), para definir el *ser padres*, a la actividad parental relativa a creencias y prácticas tendientes al cuidado, la atención, así como a “educar o instruir a niños y niñas por parte de personas adultas” (p. 66), las creencias religiosas, sin lugar a duda, también aportan o contribuyen valores en prácticas parentales utilizadas al momento de educar al infante, y son transmitidas de generación a generación. Por ende, “conocer las particularidades que socialmente se asignan a la niñez en el campo religioso, puede ayudarnos a comprender las interpelaciones dirigidas a los niños y las niñas” (García et al., 2018, p. 183). Algunos padres modulan o establecen normas en la crianza de los hijos, apegadas a la religión que profesan. En un estudio realizado por

Siegler (1999, citado en García, et al., 2018) identificó que en la crianza de la familia extensa, donde los niños y niñas participaban en diferentes actividades en la vida comunal; distribución de tareas, transmisión de valores morales, entre otros, aumentaba la probabilidad de establecer relaciones con otras personas que permitían establecer una convivencia o vínculo saludable con sus padres.

En consecuencia a estas nuevas configuraciones en la familia y sus características, han surgido estrategias o patrones de crianza, nombradas como estilos parentales, las cuales generan pautas de interacción directamente relacionadas con la conducta de los hijos. Algunos de los estilos parentales más sobresalientes son propuestos por Baumrind (1991), planteados como:

...el estilo autoritario que se caracteriza por ser riguroso y darle un alto valor a la disciplina, de manera que la obediencia por parte de los hijos es el elemento definitorio de la relación entre padres e hijos [...] a su vez, está el estilo permisivo: en éste se crea un escenario autónomo, en el que el padre o la madre busca liberar a su hijo del control y evitar al máximo usar la autoridad, las restricciones y los castigos, dejándole actuar libremente, aun cuando esto implique aprobar acciones que puedan resultar potencialmente aversivas para otros; [...] el estilo democrático: este estilo produce, en general, efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos, entre otras (1991, citada en Duarte, et al., 2016, p. 114).

En ese interjuego creado en la convivencia entre padres e hijos, el infante comienza la emisión de sonidos o balbuceos a la articulación de palabras con significados, hasta alcanzar su máximo desarrollo. Por ende, el primer medio de socialización de los niños surge en esta dinámica continua con los padres; a través de prácticas cotidianas ejecutadas en la crianza, estimulan y potencian el desarrollo del lenguaje, cognitivo, motriz, afectivo y la capacidad de supervivencia, desde edades tempranas del niño (Ramírez, 2005; Goldberg, 2010; Forgatch y Kjøbli, 2016).

En una investigación realizada por Hernández y Hernández (2012) en México, se expone que la crianza es fundamental en el desarrollo de los hijos, debido a que la dimensión afectiva del comportamiento es un factor facilitador o inhibidor del desarrollo del lenguaje en estos. Plantean que niños con demora de lenguaje oral presentan menos conductas positivas en la interacción con sus padres y más de afecto negativo de aquellos que manifiestan un lenguaje típico, exhibiendo así, un vocabulario menor que niños de alrededor de 30 meses de edad. Aludiendo a lo anterior, para Peralta (2000), el lenguaje...

...no sólo implica aspectos fonológicos y gramaticales, sino también, un aspecto comunicativo general que está contextualizado y que tiene influencia de aspectos psicológicos, sociales, culturales y afectivos; este proceso tiene como resultado un desarrollo de lenguaje multifactorial, mediante el aprendizaje de su entorno, permitiendo pros y contras que determinan alteraciones en sus características. (p. 55)

Por tanto, el lenguaje es expuesto como la capacidad fundamental en el desarrollo del ser humano, debido a las múltiples herramientas que proporciona para su comunicación con su medio o entorno social, desde su nacimiento hasta su declive, pues, mediante la convivencia padres-hijo establece el primer contacto con la sociedad. Debe valorarse que el proceso del lenguaje es progresivo.

En el desarrollo del lenguaje, Cantwell y Baker (1987, citado por Herrero, 2015) plantean dos fases principales (desde lo fonológico, léxico, sintáctico y semántico):

*Etapa pre-lingüística.* Desde el nacimiento hasta los 10-12 meses de edad aproximadamente. Se presentan expresiones buco-fonatoria, las cuales son el llanto, sonrisa o vocalizaciones puramente reflejas, tienen poco valor comunicativo, hasta que van siendo interpretadas por el cuidador, principalmente por la madre. Cerca de los 6 meses, por el lenguaje afectivo y gestual del cuidador, el infante ya cuenta con una audición más selectiva a ciertos sonidos o estímulos.

*Etapa Lingüística o Verbal.* Aproximadamente en el primer año de vida hasta los 4 a 5 años. Comienza la gesticulación de las primeras palabras

(combinaciones de dos a más), pero aún no forman parte de la lengua, inicia la articulación de frases simples, hasta desarrollar progresivamente la capacidad de comprensión, el inicio de una conversación “formal” hasta el desarrollo gramatical. En ese grado, se espera que el menor haya incrementado su vocabulario y manifieste madurez neuropsicológica y un lenguaje más abstracto de manera gradual.

En consecuencia, se cree que la familia tomando en cuenta su tipología, creencias parentales, creencias religiosas, etcétera, interviene en el desarrollo del infante, pues, le permite perfeccionar sus habilidades, destrezas motrices, cognitivas, sociales, principalmente, su capacidad de lenguaje, que son necesarias y precursoras del proceso evolutivo. Sucede lo contrario con niños pobremente estimulados, ya que presentan mayores dificultades o déficits significativos, repercutiendo así, en alguna alteración o trastorno del lenguaje.

Las más frecuentes o comunes, expuestas por Quintero (2005), son: alteraciones del lenguaje; afasia (trastorno de la capacidad de utilizar el lenguaje, generalmente a consecuencia de lesión en el sistema nervioso central, causado por accidente), alteraciones de la voz; disfonía (caracterizada como “ronquera”, principalmente por alteración en los órganos fonatorios), alteraciones del habla; disfemia (tartamudez), farfuleo (habla acelerada), bradilalia (demasiado lentitud al hablar), dislalia (dificultad en articulación de fonemas, sustituyéndose por otro, omisión y/o distorsión de este) y mutismo (cuando el niño conoce el lenguaje, pero se niega a hablar).

Finalmente, aun cuando no existe un manual universal con instrucciones establecidas para una crianza eficiente hacia los hijos, diversas investigaciones sugieren que ciertos métodos pueden ser más favorables que otras (Rojas, 2015). Tanto el desarrollo del niño como la parentalidad, son impredecibles debido a los diversos elementos (sociedad, cultura, idioma, creencias, entre otras) que forman parte de su estructura. Por ello, es de sumo interés, identificar diferencias significativas desde la tipología familiar y estilos parentales, algunas repercusiones o dificultades en el desarrollo del lenguaje oral del niño en el Instituto Mauro Carrasco, de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



## Metodología

La investigación es presentada desde un enfoque cuantitativo, que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento; el diseño es de tipo no experimental; es aquella investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, no se hace cambiar en forma intencional éstas (independientes) para ver su efecto sobre otras; el tipo de estudio es correlacional, el cual como menciona, tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los instrumentos utilizados fueron el Test de Lenguaje para Preescolares (TELEPRE), que tiene como propósito evaluar el lenguaje de los estudiantes de nivel inicial en sus componentes comprensivos, nivel de órdenes, expresivo, nivel de articulación escuchada de palabras (fonológico), vocabulario y lenguaje; contiene dos apartados, el primero de lenguaje comprensivo (órdenes) el cual se divide en tres subtipos siendo el primero oraciones con dos variables de órdenes, el segundo con tres variables de órdenes y el tercero con cuatro variables de órdenes.

El segundo apartado de lenguaje expresivo se divide en tres subtipos, el primero de articulación (modalidad de lenguaje repetido) la cual se divide en cinco: a.1 sílaba directa, a.2 palabras con secuencia vocálica, a.3 grupos consonánticos, a.4 palabras multisilábicas y a.5 oraciones. El segundo subtipo de evaluación del vocabulario y el tercer subtipo de descripción de láminas.

El Cuestionario Breve de Prácticas Parentales (CBPP) evalúa dichas prácticas de acuerdo con la clasificación de Baumrind; consta de 62 preguntas, y la sumatoria de las respuestas indica el grado de satisfacción o deficiencia en cuanto a la crianza de los padres, indicadores del estilo parental. Las opciones de respuestas son 1: Nunca // 2: De vez en cuando // 3: Casi la mitad del tiempo // 4: Muy seguido // 5: Siempre. Fue validado por Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas (2006), mediante análisis factorial confirmatoria, obteniéndose dos factores: los estilos autoritarios y autoritativos, en lugar de los tres factores propuestos por su autor.

La muestra de estudio estuvo conformada por 100 padres de infantes con quienes se valora además de los estilos parentales la condición de desarrollo del lenguaje en estos. Los datos se procesaron mediante la tabulación de datos del programa SPSS, versión 21.0 (tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos

<b>Variable</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Género				
Femenino	64	64.0	64.0	64.0
Masculino	36	36.0	36.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	
Escolaridad de padres				
Primaria	6	6.0	6.0	6.0
Secundaria	19	19.0	19.0	25.0
Media	38	38.0	38.0	63.0
Superior	37	37.0	37.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	6.0
Estado civil				
Soltero	15	15.0	15.0	15.0
Casado	66	66.0	66.0	81.0
Otro	19	19.0	19.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	
Ocupación				
Ama de casa	25	25.0	25.0	25.0
Empleado/Oficio	50	50.0	50.0	75.0
Profesionista	25	25.0	25.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	
Religión				
Cristiana	9	9.0	9.0	9.0
Católico/a	5	5.0	5.0	14.0
Protestante	31	31.0	31.0	31.0
Ninguna	55	55.0	55.0	55.0

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Edad de padres				
15 a 20 años	6	6.0	6.0	6.0
21 a 35 años	49	49.0	49.0	55.0
36 a 45 años	36	36.0	36.0	91.0
46 a más años	9	9.0	9.0	
Total	100	100.0	100.0	100.0

De las personas encuestadas en la población, sesenta y cuatro de ellas son hombres (64%) y treinta y seis son mujeres (36%); seis tienen una edad de entre 15 a 20 años (6.0 %), cincuenta de 21 a 35 años (50.0%), treinta y cinco entre 36 a 45 años (35.0%) y nueve de 46 a más años (9.0%). Respecto al nivel académico, seis estudiaron hasta la primaria (6%), diecinueve la secundaria (19%), treinta y ocho en el nivel medio superior (38%) y treinta y siete en un nivel superior (37%).

En cuanto a la ocupación de los encuestados; 25 personas son amas de casa (25%), 50 con empleo en instituciones privadas o públicas (50%) y 25 son profesionistas (25%) y la ejercen. Referente al estado civil, quince personas son solteras (15%), sesenta y seis casadas (66%) y diecinueve mantienen otro estado civil (19%). Finalmente, en cuanto a sus creencias religiosas, nueve profesan la religión cristiana (9.0 %), cinco la religión católica, treinta y un son protestantes (31.0%), y cincuenta y cinco no refieren ninguna religión (55.0%) (tabla 1).

## Resultados

Los resultados señalan que existe una relación inversamente proporcional, aunque baja, entre el *estilo parental autoritario* y el puntaje global alcanzado en el TELEPRE ( $r = -.319$ ); así como entre el primero y la dimensión *Lenguaje expresivo fonético* del TELEPRE ( $r = -.321$ ) (tabla 2).

Tabla 2. Correlación entre el TELEPRE y el CBPP

Variables	CBPP	Estilo parental autoritativo	Estilo parental autoritario	TELEPRE	Lenguaje expresivo fonético
CBPP. Puntaje total	1	.638(**)	.467(**)	-.185	-.200(*)
	100	100	100	100	100
Estilo parental autoritativo	.638(**)	1	.383(**)	.084	.071
	100	100	100	100	100
Estilo parental autoritario	.467(**)	.383(**)	1	-.319(**)	-.321(**)
	100	100	100	100	100
TELEPRE. Puntaje total	-.185	.084	-.319(**)	1	.997(**)
	100	100	100	100	100
Lenguaje expresivo fonético	-.200(*)	.071	-.321(**)	.997(**)	1
	100	100	100	100	100

Al comparar los puntajes globales y de cada dimensión de los instrumentos aplicados respecto de las variables sociodemográficas, no se encontraron diferencias significativas en las variables género, ocupación, edad y escolaridad; así también, se identifica que, en la variable de padres autoritativos del Cuestionario Parental Breve, con la dimensión «vive con», se encuentran diferencias significativas, en cuanto a las dimensiones; «vive con el padre (M= 73.367)» contra «vive con ambos (padres) (M= 90.9688)», con una significancia de .039; así como «vive con la madre (M= 83.2121)» contra «vive con ambos (padres) (M= 90.9688)», con una significancia de .008; y a partir de las comparaciones en este estudio, se manifiestan características relevantes en los resultados de las variables estilo parental autoritario y religión. De las dimensiones indagadas de las variables ya mencionadas; «estilo autoritario vs ninguna (M= 59.9091)» y «estilo autoritativo vs protestante (M= 51.3548)», se muestran diferencias estadísticamente significativas de: .006, mayor en aquellos de religión protestante (tabla 3).

Tabla 3. Comparación de medias

Variables	(I) Religión	(J) Religión	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	50% de intervalo de confianza		Medias	
						Límite inferior	Límite superior	Protestante	Ninguna
Estilo Parental Autoritario	Protestante	Ninguna	-8.55425*	2.54927	.006	-12.1333	-4.9752	51.3548	59.9091
Variables	(I) Vive con	(J) Vive con	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Límite inferior	Límite Superior	Padre/madre	Ambos
CBPP	Padre	Ambos	-17.30208*	6.96589	.039	-25.1511	-9.4531	73.367	90.9688
	Madre	Ambos	-7.75663*	2.52714	.008	-10.6042	-4.9091	83.2121	90.9688
Estilo parental Autoritativo	Padre	Ambos	-17.29688*	6.83542	.034	-24.9989	-9.5949	32.6667	32.6719

## Discusión

En el presente estudio, respecto a la aplicación de la prueba T para muestras independientes, no se identificaron diferencias significativas en la variable *sexo* de la población estudiada (padres y niños), con respecto a las escalas TELEPRE y Parental Breve. Del mismo modo, en la prueba Anova para variables independientes. Tampoco se encontraron diferencias significativas en las variables; *ocupación, edad, escolaridad y estado civil* (padres), con relación a las escalas TELEPRE y Parental Breve.

En lo que respecta a los estilos parentales (Baumrind, 1991) *autoritario, autoritativo y permisivo* (democrático), de los cuales, en el análisis se abordaron los primeros dos, se registra significancia estadística solamente para el primer estilo. De las variables analizadas; estilo *autoritario vs ninguna religión* (M= 59.9091) y estilo *autoritativo vs protestante* (M=51.3548), se identifican significancias estadísticas de .006 (tabla 17), mayor para quienes profesan la religión *protestante* (que representa el 31% de la población de padres).

En la crianza parental, donde no se profesa ninguna *religión* (55%), predomina el manejo de estrategias con mayor autoridad, control, rigidez, siendo utilizado el estilo parental autoritario (19% de la muestra), a diferencia de los que profesan la religión *protestante*, donde se espera que en la crianza exista una relación y dinámica favorable de padres e hijos, basado en el respeto, escucha y principalmente, en el afecto, como se establece en la doctrina religiosa.

En la comparación entre las variables, se identifica que el estilo *autoritativo* (15%) del Cuestionario Parental Breve, con la dimensión *vive con el padre* (M= 73.367) vs *vive con ambos padres* (M= 90.9688) muestra significancia estadística de .039; asimismo, la dimensión *vive con la madre* (M= 83.2121) vs *vive con ambos padres* (M= 90.9688), con diferencia significativa de .008 (tabla 18); mayor para aquellos donde viven ambos padres con el hijo, siendo la familia nuclear (el 64 % de la población). En función al estilo parental; es más conveniente que el niño viva con ambos padres, se cree que en esta tipología familiar existen acuerdos y convenios en conjunto, con mayor flexibilidad y comunicación en la relación de padres e hijos.

Asimismo, también resulta ser adecuado cuando el infante viven con la madre (familia monoparental, el 33% de la población), pues, se supone una crianza compasiva, de cuidados más especiales y con mayor comunicación; las estrategias utilizadas en la educación de los hijos son menos estrictas, en el cual se promueve el desarrollo de las habilidades de los hijos, a diferencia de lo que sucedería con el padre solamente (3%), estrategias de crianza más estrictas, más reglas y menos convivencia o comunicación con el infante.

Pese a lo anterior, en cualesquier tipología familiar, como las mencionadas, se encuentra en “juego” el desarrollo óptimo del lenguaje del niño. Dentro de la crianza se otorgan funciones según el rol que le corresponda, como el ser padre o hijo, eso dará pauta al tipo de relación (afectiva o distante) que se establezca. Las conductas relacionales del bebé van mejorando progresivamente, al interactuar con su madre o con quien fuera el cuidador, de este modo, se considera que el lenguaje no solo se construye biológicamente, sino que se conforma de muchos elementos que son transmitidos principalmente de los padres (Ibañez, 2000).

## Conclusión

Aunque la estructura familiar ha sufrido varias modificaciones, dentro de la crianza parental (tomando en cuenta la tipología y creencias religiosas), los padres o cuidadores, ejercen y desempeñan un rol fundamental para el desarrollo del niño, desde las primeras etapas de la infancia a lo largo de la vida; siendo partícipe de un sistema equitativo de acuerdos que se establecen en el hogar, permitiendo un desarrollo evolutivo favorable.

La existencia de deficiencias o buena estimulación dentro de las pautas o estrategias parentales establecidas en la crianza con el niño, beneficiará o repercutirá a nivel cognitivo, psicológico, social y, específicamente, en su capacidad de lenguaje, que podrán causar alteraciones o algún trastorno desde una temprana edad, que dificultará su comunicación con su entorno.

Así pues, entre mayor rigidez y poca comunicación exista en el estilo parental que los padres desempeñen en la educación con sus hijos, mayor serán los riesgos de un progreso deficiente en el infante.

Algunas limitantes fueron los instrumentos para la aplicación a la muestra de estudio, debido a las escasas investigaciones que se han realizado en la población mexicana, también, existen pocos documentos que aborden las variables conjuntamente; tipología familiar, estilos parentales y el desarrollo del lenguaje en infantes, mayormente, se encuentran enfocadas al desarrollo en la etapa adolescente o en áreas educativas. Aunque en los últimos años el estudio de las capacidades para la crianza ha tomado un visible auge en las publicaciones científicas, aún son insuficientes los trabajos acerca de su estudio y medición en población latinoamericana (Vargas, Lemos y Richauda, 2020).

## Referencias

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Duarte, L., García, N., Rodríguez, E., Bermúdez, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 9(2), 113-124. Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6124351.pdf>.
- Forgatch, M. y Kjøbli, J. (2016). Entrenamiento para padres. Modelo de Oregon: adaptación de la intervención con investigación rigurosa. *Family Process*. 55(3), 500-13. EE. UU. [https://www.researchgate.net/publication/303899948\\_Parent\\_Management\\_Training-Oregon\\_Model\\_Adapting\\_Intervention\\_with\\_Rigorous\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/303899948_Parent_Management_Training-Oregon_Model_Adapting_Intervention_with_Rigorous_Research).
- García, M., Blinkis, M., Enriz, N., Aveleyra, R., Boffelli, C. y Beyadjian, R. (2018). Educación, niñez y religión. *Religião y Sociedade*, 38(1), 181-195. Brasil. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010085872018000100181&lang=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010085872018000100181&lang=es)
- Goldberg, A. (2010). Hijos de familias migrantes senegalés residentes en Cataluña, un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización. *Revista de Antropología Iberoamericana* 5(2), 319-356. Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62319343007>.



- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, R. y Hernández, M. (2012). Cambios en el comportamiento afectivo en niños con lenguaje demorado y típico. *Journal of Behavior Healthy and Social Issues*. 3(2), 77-88. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S200707802011000200006&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S200707802011000200006&lang=es).
- Herrero, L. (2015). Estimulación lingüística y educación infantil: análisis de la expansión de vocabulario y efectos contextuales-semánticos a lo largo del 2º ciclo. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (15), 119-139. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77137915008.pdf>
- Ibáñez (2000). El lenguaje en el niño: una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos*, 26(2000), 51-67. Chile: Universidad Austral de Chile Valdivia.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... Ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), 109-115. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/686/68611924005.pdf>
- Martos A. (2016). La tipología familiar y sus consecuencias a nivel educativo. *Temas para la educación* (34), 1989-4023. España. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd13788.pdf>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. 7, 54-66. Chile: Universidad de Tarapacá Arica. Extraído de: <http://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>.
- Piedra, N. (2007). Transformaciones en las familias: análisis conceptual y hechos de la realidad. *Ciencias Sociales*, 2(116), 35-36. Costa Rica. Extraído de: <https://www.redalyc.org> >
- Quintero, M. P. (2005). El desarrollo del lenguaje. *Investigación y Educación*, 3(20), 1-9. [http://ElDesarrollodelLenguaje.doc\(ardilladigital.com\)](http://ElDesarrollodelLenguaje.doc(ardilladigital.com))
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos XXXI*(2), 167-177. España. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>.
- Rojas, M. (2015). *Felicidad y estilos de crianza parental* (Tesis de grado. Centro de Estudios Espinosa Yglesias). México. Archivo digital <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/16-Rojas-2015.pdf>.

- Rosabal, M. (2021). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 65-100. Costa Rica. <https://www.iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/contenido/Creencias%20y%20practicas%20crianza%20RCP-Vol.31-No1-2.pdf>
- Vargas, R. J., Lemos, V., Richauda, M. (2020). Adaptación y validación argentina de una versión breve de la Escala de Parentalidad Positiva (E2p). *Liberabit*, 26 (2), 1729-4827. Argentina. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272020000200008](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272020000200008)

## Acerca de los autores

### Alain Arreola López

Maestrante en Estudios Psicosociales por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y licenciado en Psicología. Participó con el artículo *TDAH, el sostén simbólico imaginario del malestar de la familia* en el Congreso Nacional de Psicología-UAZ (CNEIP) en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Su línea de investigación es Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia.

### Asunción del Carmen Cruz Pérez

Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Obtuvo su título con la tesis *Relación entre el consumo de alcohol, ansiedad, depresión y conductas alimentarias de riesgo en adolescentes de Chiapas*. Actualmente realiza actividades de voluntariado en un Centro Comunitario en San Cristóbal de Las Casas.

### Claudia López Becerra

Doctora y licenciada en Psicología, maestra en Psicología Social por la UNAM. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales arbitradas y capítulos de libros. Profesora-Investigadora Titular C de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Pertenece al cuerpo académico *Construcción de Conocimientos y Educación de la Mente en Contextos Culturales Diversos (CEDUMENTE)*. Sus líneas de investigación abarcan los temas: *estilos de enfrentamiento, la práctica docente, clima social y del aula, maltrato entre compañeros, relaciones interpersonales: amistad, pareja y familia y violencia en el noviazgo*. Fue responsable del proyecto *Violencia en el noviazgo, vida académica y variables asociadas en*

*universitarios hijos de migrantes. Responsable del servicio social: La violencia en el noviazgo y entre mujeres (wollying) en universitarios, variables asociadas y su impacto en la vida académica. Integrante de las Redes de Investigación: Estudios sobre la Violencia en América Latina (Red LEV), de Psicología Social y de Promoción de la Salud, Educación y Bienestar Psicosocial en Comunidades Rurales y Migrantes (Red Corymi).*

### **Fátima Lizeth Pérez Arias**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ganadora de la *Convocatoria Beca Tesis de licenciatura 2021* del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del estado de Chiapas. Coautora del artículo *El deambular infantil por la educación a distancia: la relación entre pandemia y subjetividades estancadas*, ha publicado en la *Revista de Ciencias Religiosas* de la Universidad Católica Silva Henríquez. Colabora en la Unidad de Investigación e Intervención de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, UNICACH.

### **Freddy Ocaña Hernández**

Licenciado en Psicología, maestro en Psicología Clínica y estudiante del doctorado en Psicología por la UNICACH. Cuenta con estudios en el Master en Psicoanálisis por la Universidad de León, España. Docente de Tiempo Completo y Coordinador de la Clínica de Atención Psicológica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHyS), UNICACH, donde ha sido asesor y revisor de tesis. Colabora con el cuerpo académico Educación y Procesos sociales. Ha publicado capítulos de libro y presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Como coordinador de las actividades de la Clínica de Atención Psicológica de la FCHyS realiza supervisiones de casos y seminarios clínicos.

### **Hildebertha Esteban Silvestre**

Doctorando en Ciencias Sociales y Humanísticas con especialidad en Estudios de Género y Feminismos, maestra en Psicología Social y psicóloga por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Asesora en el Instituto de Atención e Intervención Psicosocial Dvnires S.C., fundado-

ra y actualmente directora de la asociación civil Comunidad en Acción Contra la Violencia (CEACVI). Ha dirigido trabajos de investigación e intervención para transversalizar la perspectiva de género en diversos municipios del estado de Chiapas y actualmente es coordinadora del proyecto *Atención a la salud y fomento de la seguridad alimentaria con jefas de familia en Jiquipilas, Chiapas*. Ha publicado varios artículos científicos en revistas arbitradas e indexadas y capítulos de libro en temáticas sobre violencias en contextos comunitarios rurales de Chiapas.

### José Alonso Figueroa Gallegos

Ingeniero Civil por la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudio la especialidad en Hidrología General y Aplicada en el Centro de Experimentación del Ministerio de Obras Públicas y Transporte en Madrid, España. Maestro en Ingeniería Ambiental por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtuvo el grado de doctor en Ciencias Técnicas por el Instituto Politécnico José Antonio Echeverría de Cuba. Es profesor en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas desde 1979.

### Liliana Noo Domínguez

Licenciada en Sistemas Computacionales, maestra en Administración con terminal en Tecnologías de Información por la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Técnica-Académica responsable de los procesos operativos del cuerpo académico Educación y Procesos Sociales Contemporáneos, UNICACH. Colabora en la línea de generación y aplicación del conocimiento *Sujetos, Procesos y Problemáticas Psicosociales*. Es integrante y responsable de la gestión operativa de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Participa en el proyecto *Atención a la salud y fomento de la seguridad alimentaria con jefas de familia en Jiquipilas Chiapas* del grupo de trabajo CEACVI AC-cuerpo académico Educación y Procesos Sociales Contemporáneos UNICACH. Es secretaria del Consejo Directivo de la asociación civil Comunidad en Acción Contra la Violencia (CEACVI). Su línea de investigación es *Las tecnologías de la información y comunicación en jóvenes de comunidades rurales*.

### **María Margarita Torrijos Cobos**

Licenciada en Matemáticas y Física, especialista en Docencia e Investigación Universitaria, magister en Docencia e Investigación Universitaria, doctorando en Educación vinculada a la Universidad Católica de Colombia. Experta en los aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el conocimiento profesional. Docente de matemáticas, estadística y física. Investigadora en el campo del desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, diseño y elaboración de material didáctico para la enseñanza y evaluación de matemática, estadística y física, tanto en modalidad presencial como virtual mediante el uso de diferentes recursos y plataformas disponibles en línea.

### **Martha Patricia Astudillo Torres**

Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica, integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México y del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas. Profesora Investigadora en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas. Colaboradora del grupo de investigación Currículo, Recursos e Instituciones Educativas de la Universidad de Valencia, España y del *Programa de investigación sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* en los procesos educativos del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica. Coautora de los libros *Prácticas habituales de los profesores y estudiantes en la integración de las TIC al proceso educativo* y *La inclusión de las TIC a la tutoría: una estrategia de apoyo para su implementación y desarrollo en contextos universitarios*. Ha publicado en revistas indexadas en Brasil, Chile, México, Costa Rica, Venezuela, Colombia y España. Ha realizado pasantías de investigación en España y Costa Rica.

### **Maydali Villar Hernández**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ha publicado capítulos de libro y actualmente se desempeña como colaboradora de la Asociación Corazón Virtual México-Nueva York.

### **Oscar Pérez Cruz**

Psicólogo, maestro en Psicología Social, maestro en Educación Superior y doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Líder del cuerpo académico Educación y Procesos Sociales Contemporáneos y presidente de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre la Violencia. Cultiva la línea de generación y aplicación del conocimiento: Sujetos, Procesos y Problemáticas Psicosociales. Ha publicado artículos científicos en revistas arbitradas e indexadas, ha escrito capítulos de libro y coordinado la publicación de los libros: *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos* (2018), Lito-Grapo/ UNICACH; *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (2019), Lito-Grapo/ UNICACH; *Sujetos y contextos de las violencias en América Latina. Aporte teóricos y evidencias empíricas* (2020), Lito-Grapo/ UNICACH; y *Rostros y huellas de las violencias en América Latina* (2021), Lito-Grapo/ UNICACH.

### Wendy Jazmín Jiménez Camacho

Licenciada en Psicología y maestrante en Estudios Psicosociales por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ponente en el Congreso Nacional de Psicología 2019 del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Psicología (CNEIP), con el artículo *Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje de niños preescolares*. Su línea de investigación es estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia. Se desempeña como psicóloga auxiliar en Centro de Escucha, Chiapas del proyecto de *construcción de paz de la dimensión de fe y compromiso social de la Pastoral Social Arquidiócesis de Tuxtla*; responsable de la atención e intervención a adolescentes y adultos.

### Yarisel Valdez Morales

Licenciada en Psicología y maestrante en Estudios Psicosociales por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Ponente en el Congreso Nacional de Psicología 2019 del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Psicología (CNEIP), con el artículo *Estilos parentales y su relación con el desarrollo del lenguaje de niños preescolares*. Su línea de investigación es Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia.

# *Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*

NÚCLEO ACADÉMICO BÁSICO DE POSGRADO (NABP)  
CUERPO ACADÉMICO (CA) EDUCACIÓN Y PROCESOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS

Dr. Germán Alejandro García Lara  
COORDINADOR DE POSGRADO E INTEGRANTE DEL NABP

Dr. Oscar Cruz Pérez  
LÍDER DEL CA E INTEGRANTE DEL NABP

Dr. Jesús Ocaña Zúñiga  
INTEGRANTE CA Y DEL NABP

Mtro. Carlos Eduardo Pérez Jimenez  
INTEGRANTE CA Y DEL NABP

Dra. Soledad Hernández Solís  
COLABORADORA DEL CA E INTEGRANTE DEL NABP

Dr. Martín Cabrera Mendez  
COLABORADOR DEL CA E INTEGRANTE DEL NABP

Dr. Hugo Saúl Rojas Pérez  
INTEGRANTE DEL NABP

Dr. José Luis Hernández Gordillo  
INTEGRANTE DEL NABP



# *Rectoría*

Mtro. Juan Jose Solórzano Marcial  
RECTOR

Dra. Magnolia Solís López  
SECRETARIA GENERAL

Dr. Rafael de Jesús Araujo González  
SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Enrique Pérez López  
DIRECTOR GENERAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mtra. Marcela Contreras Valiserra  
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**Colección  
Montebello**



**UNICACH**

*Estudios sobre la infancia,  
la adolescencia y la familia*

El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández y la corrección de Luciano Villarreal Rodas. El cuidado de la edición fue supervisada por la oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Mtro. Juan José Solórzano Marcial.

**E**l libro *Estudios sobre la infancia, la adolescencia y la familia* contribuye a la comprensión de las situaciones y problemáticas que se gestan en estos campos desde la disciplina psicológica en el contexto actual, moderno y globalizado.

El texto incorpora trabajos de corte cualitativo y cuantitativo que enriquecen la mirada de las diferentes poblaciones de estudio, muestra una riqueza teórica, conceptual y metodológica de acercamiento, análisis y reflexión a situaciones y problemáticas que viven los niños, los adolescentes, jóvenes y familias en México. Su lectura crítica alimentará las aportaciones que hacen los autores y autoras en cada uno de los capítulos para continuar la búsqueda en el infinito camino de la comprensión de las realidades.