



SUJETOS, PROCESOS Y PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES

Catálogo de investigaciones 2012

Coordinadores
Germán Alejandro Garofa Lara
Oscar Cruz Pérez

Colección
Montebello



UNICACH

Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales

Catálogo de investigaciones 2012

Coordinadores
Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

2014

**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: 2014

D. R. ©2014. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1ª Avenida Sur Poniente número 1460

C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

www.unicach.mx

editorial@unicach.mx

ISBN

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá

Imagen de portada: Luis Felipe Morgan Vázquez

Impreso en México

Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales

Catálogo de investigaciones 2012

Coordinadores
Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez

**Colección
Montebello**



UNICACH

Índice

Prefacio.....	9
Introducción.....	11
Alumnos, padres y cultura: la mirada de los profesores de escuelas interculturales bilingües en Chiapas.....	21
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
Las concepciones de la escuela en alumnos de una comunidad indígena de los Altos de Chiapas	39
<i>David García Hernández</i>	
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
Llevarle la contraria: posiciones del sujeto ante la obediencia escolar en una comunidad indígena de los altos de Chiapas.....	59
<i>Alan Federico Barrientos Hernández</i>	
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
Experiencias de padres jóvenes en el tránsito hacia la paternidad: dejar el despapaye para cambiar pañales	75
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
<i>Martín Cabrera Méndez</i>	
Ser padre ante las exigencias de cambio en las representaciones sociales de la paternidad y la identidad masculina	99
<i>Martín Cabrera Méndez</i>	
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	

Perfil conductual y cognitivo de alumnos con TDAH de una comunidad indígena de Chiapas	119
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
<i>Soledad Hernández Solís</i>	
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
Condiciones de riesgo psicosocial en adolescentes de una comunidad indígena de Chiapas	131
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
<i>Jesús Ocaña Zúñiga</i>	
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
<i>Martín Cabrera Méndez</i>	
Desarrollo de una cultura sustentable con apoyo de tecnologías de información	147
<i>Juan José Tevera Mandujano</i>	
<i>José Luis Hernández Gordillo</i>	
Perfil de personalidad y habilidades mentales en universitarios de la UNICACH.....	155
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	
<i>Jesús Ocaña Zúñiga</i>	
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
<i>Freddy Ocaña Hernández</i>	
Semblanza de los autores.....	173

Prefacio

En esta ocasión, con base en la petición e invitación afables que Alejandro García Lara y Oscar Cruz Pérez me hicieran días anteriores, tengo la encomienda de expresar breves opiniones acerca de *Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales. Catálogo de investigaciones 2012*. Quiero dejar claro que no soy un versado en asuntos que delinear y polemizan en este Catálogo, más bien orientaré mis apreciaciones desde mi posición como lector-revisor-corrector de estilo externo (si se vale emplear esta figura académica como parte constitutiva de quienes colaboraron en su elaboración).

En primer lugar, quiero enfatizar que el presente Catálogo dimensiona las problemáticas psicosociales como elementos inmersos en las contradicciones, aciertos y desatinos que los seres humanos incorporan a su esquema personal como resultado de querer pertenecer a una determinada cultura. Ahí donde normas y valores, creencias, costumbres, ritos y mitos prevalecen o se blanden y son –casi siempre– mimetizados. Bajo estas circunstancias cada sujeto es un constructo social, se edifica y reconstruye a partir de lo anotado líneas anteriores. Y justamente en este contexto de factores donde el idioma o la lengua y la idiosincrasia se incorporan para facilitar la interacción, misma que funge como mediadora para que poco a poco este sujeto al encontrar su sentido en la vida, logre *ser él mismo*, se colectiviza y adquiere su incorporación a este complejo social llamado, para bien o mal: *humanidad*. En esta búsqueda del *ser* y el *estar* algunos se van rezagando y aparecen como sujetos que trasgreden los bordes estadísticos de la *normalidad*, apreciación que cada vez se percibe desde una perspectiva metaforizada.

El presente Catálogo permite *echar una mirada* al estado del arte acerca de las situaciones y condiciones vigentes que dan cuenta del acontecer humano tanto de manera individual como colectivo. Acontecer que transita a través del tiempo entrando y saliendo por diversas puertas institucionales. En este devenir los seres humanos se van apropiando de una investidura tanto cualitativa que los hará *buenas personas* . Obvio que su contraparte (lo cuantitativo), a fin de cuentas, constituirá esta forma un tanto maniquea o polarizada de observar al sujeto en su acontecer; sin embargo, la propuesta conciliatoria de este Catálogo entre lo cualitativo (visto como prioritario) y lo cuantitativo (incorporado como complementario), invita a conocer en nuestro contexto sureño (Chiapas) cómo, principalmente la familia, la escuela y otras instancias son puestas a contraluz con la finalidad de comprender e intervenir mejor en las actitudes de las personas (estudiantes, padres de familia, profesores...) y así dar cuenta de la existencia en cada uno de sus microcontextos, y cómo ésta se extiende a una dimensión más amplia y, por ende, mucho más compleja, vertientes, por supuesto, no agotadas y que incitan y deben comprometer a continuar con próximas investigaciones.

Luciano Villarreal Rodas

Introducción

Este libro, el segundo que se presenta a manera de catálogo, recupera el esfuerzo que en colegiado, realizan los integrantes del Cuerpo Académico: Educación y Procesos Sociales Contemporáneos, que cultiva la línea Generación y Aplicación del Conocimiento: *Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales*, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH.

Como novedad, incluye la colaboración de dos alumnos de la Escuela de Psicología, quienes han participado activamente en el trabajo de investigación que el Cuerpo Académico realiza denominado: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, financiado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Subsecretaría de Educación Superior 2011-2012 (PROMEP); aunado a ello, se presenta un trabajo, producto de la vinculación entre uno de nuestros docentes y uno de los integrantes del Cuerpo Académico de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Asimismo, a partir del trabajo de los integrantes del Cuerpo Académico, docentes y alumnos colaboradores, se tiene participación en la publicación de otros libros como autores o coordinadores, como el de: *La escuela: discursos, prácticas, rupturas y tensiones* (UNICACH, 2012); *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México* (UNICACH, 2012); *Educación, diversidad e interculturalidad* (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, 2013), así como de la publicación de artículos en revistas indexadas, de diversos trabajos presentados en congresos nacionales e internacionales, la vinculación con investigadores de diversas Institu-

ciones de Educación Superior (IES) nacionales e internacionales como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Xochimilco, Universidad de Guadalajara (U de G), Morgan State University, de los Estados Unidos, el Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP), la dirección de trabajos de tesis y participación como evaluadores del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) de programas de psicología, lo que ha permitido que el Cuerpo Académico, pase de ser un Cuerpo Académico en Formación, a un Cuerpo Académico en Consolidación en 2012, lo cual representa un gran avance a partir de su creación 10 años atrás, al mismo tiempo que un gran reto y compromiso por mantener esta cualidad e incluso avanzar para constituirnos como Cuerpo Académico Consolidado.

En este marco, los artículos que se exponen dan muestra del quehacer investigativo que se lleva a cabo. Los trabajos incluyen ámbitos como la escuela, la universidad o bien temas como la paternidad, problemáticas psicosociales, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, las tecnologías de información, representaciones sociales, personalidad y habilidades sociales.

El Parte I, se integra en el apartado denominado: *Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales. La aproximación cualitativa*. En éste se incluyen tres, el primero, “Alumnos, padres y cultura: la mirada de los profesores de escuelas interculturales bilingües en Chiapas”, de Oscar Cruz Pérez y Germán Alejandro García Lara, da cuenta, a través de entrevistas, de las concepciones deficitarias que manifiestan los profesores de la condición de alumno y padre de familia indígena. Los profesores sostienen que la lengua materna es un “problema” a la hora de enseñar y aprender, en este sentido, en la práctica pedagógica se incorpora el español para generar una condición *natural* del proceso educativo. En cuanto a los padres, refieren que éstos son desobligados, pues envían a los hijos a la escuela para desentenderse de ellos, aparecen los discursos: *los padres no cooperan, nos dejan solos, los padres no nos ayudan*, como un síntoma de su malestar ante la imposibilidad de promover la disposición y motivación de los alumnos por aprender.

Los siguientes dos estudios, son resultado del trabajo realizado en el proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*. En ambos trabajos, se aplica una metodología interpretativa, aplicando técnicas de observación y entrevista en grupos de alumnos de la Escuela Secundaria Técnica (EST) no. 57 y del Colegio de Bachilleres (COBACH) no. 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas, comunidad indígena tsotsil. En el primero de dichos trabajos, “Las concepciones de la escuela en alumnos de una comunidad indígena de los Altos de Chiapas”, David García Hernández, Oscar Cruz Pérez y Germán Alejandro García Lara, muestran cómo la escuela se concibe como un espacio que favorece el desarrollo personal y comunitario; a las mujeres, les permite pensar y tomar *otras decisiones* diferentes a la cultura local y de replantearse la ideología de la comunidad. Para los alumnos de secundaria es muy importante la posibilidad de socialización. Los bachilleres, la conciben como puente o finalización de los estudios, esto les facilita reflexionar en torno a su futuro personal en que tienen que decidir entre la continuación de sus estudios o la finalización de éstos, situación que les exige repensar sus condiciones de pobreza económica y la necesidad de partir de su territorio si quieren alcanzar sus ideales de obtener una profesión y con ello mejorar su calidad de vida; sin embargo, para muchos el bachillerato es la finalización de su estudio escolar, el peldaño final en la formación académica.

En el segundo de estos trabajos, “Llevarle la contraria: posiciones del sujeto ante la obediencia escolar en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas”, de Alan Federico Barrientos Hernández y Carlos Eduardo Pérez Jiménez, acercan a la realidad que se vive en dos centros escolares de San Andrés Larráinzar, Chiapas. Previa información y autorización se aplicaron entrevistas abiertas dentro del centro escolar, las cuales fueron audiograbadas y transcritas en formato digital, mediante la herramienta de software Atlas.ti, se llevó a cabo el análisis de contenido bajo la estrategia *bottom-up* (ascendente). Con ello, se crearon síntesis a manera de redes conceptuales donde se recuperan los elementos más representativos relacionados con la concepción que tienen los alumnos sobre la institucionalización del ritual y la resisten-

cia que manifiestan ante este proceso, de la obediencia, de los discursos escolares y las etapas o estadios del proceso de sujeción del alumno.

Con la información se muestra la manifestación de la resistencia como limitante del proceso de escolarización. Los contenidos de la cultura local imponen límites a las prácticas institucionales, que definen una dinámica compleja entre los intereses, las expectativas de la escuela y las condiciones de los alumnos, de tal manera que éstos desarrollan estrategias de defensa ante el ritual institucionalizado.

Los últimos dos reportes de investigación de este apartado son: “Experiencias de padres jóvenes en el tránsito hacia la paternidad: dejar el despapaye para cambiar pañales”, de Carlos Eduardo Pérez Jiménez y Martín Cabrera Méndez, en el que a partir de la aplicación de la técnica de grupos focales y entrevista semiestructurada con doce participantes de estatus socioeconómico medio, con niveles escolares de bachillerato y profesional, en relación de pareja, con hijos y con residencia de cinco años mínimo en el contexto de estudio, se explora la subjetivación de dicho proceso. Los resultados describen las experiencias que tienen los sujetos desde su soltería hasta su condición de padres, expresando que en dicho tránsito confluyen diversos sentimientos, pensamientos y actitudes, así como conflictos que se generan debido a las nuevas habitualidades y relaciones.

En el segundo trabajo sobre esta línea temática, “Ser padre ante las exigencias de cambio en las representaciones sociales de la paternidad y la identidad masculina”, de Martín Cabrera Méndez y Carlos Eduardo Pérez Jiménez, se analizan las exigencias y cambios en la forma de ser padre de quince varones con edades entre los 25 y 35 años, en relación de pareja con hijos o hijas, de estrato social medio. Para ello, se aplican las técnicas de grupos focales y entrevistas, de cuya información obtenida, se realiza el análisis de contenido mediante el programa Atlas Ti, en que se construyen las siguientes categorías como ejes de análisis: *a)* La añoranza del machismo como permanencia de la representación social de la paternidad tradicional, *b)* La participación en los cuidados de los hijos ante la identidad masculina, y *c)* La percepción institucional ante las prácticas de la paternidad. Los sujetos de estudio enfatizan la añoranza del poder y los privilegios que se proporcionan en

la paternidad tradicional o machista, pero a la vez se expresa la necesidad de cambiar a partir de las prácticas generadas por las exigencias de la interacción familiar.

El Parte II: *Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales. La aproximación cuantitativa*, se integra por los siguientes trabajos. El estudio: “Perfil conductual y cognitivo de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de una comunidad indígena de Chiapas”, de Germán Alejandro García Lara, Soledad Hernández Solís, Oscar Cruz Pérez y Carlos Eduardo Pérez Jiménez, recupera información del proyecto de investigación: *Intervención en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y problemas de conducta de una comunidad tsotsil de Chiapas, México*, que realiza el Cuerpo Académico y es financiado por el PROMEP de la Subsecretaría de Educación Superior, en la convocatoria Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos 2011. En éste, se describe el perfil conductual y cognitivo de alumnos con TDAH) de una escuela primaria de San Andrés Larráinzar, Chiapas. De los casos analizados, en la variable de ansiedad, se obtienen percentiles por encima de 75 en el 50% de los casos, 14 alumnos presentan niveles muy bajos o bajos de memoria de trabajo y 12 de memoria y aprendizaje visual muy bajos (percentiles 1-25), tales dificultades comportamentales y cognitivas en este sector de la población escolar, demanda de servicios y procesos de intervención en que los que los agentes educativos no están preparados, lo que exige de la escuela mayores recursos para su inclusión y pleno desarrollo escolar.

El segundo trabajo, “Condiciones de riesgo psicosocial en adolescentes de una comunidad indígena de Chiapas”, de Oscar Cruz Pérez, Germán Alejandro García Lara, Jesús Ocaña Zúñiga, Carlos Eduardo Pérez Jiménez y Martín Cabrera Méndez, caracteriza los riesgos psicosociales de una población de 608 alumnos de dos centros escolares indígenas del estado de Chiapas, en que se aplicó la versión adaptada del Cuestionario de Tamizaje para Adolescentes (POSIT). Los datos muestran que el índice de riesgo global, es de una media de 22.16, lo que representa un 65.17% de riesgo, observándose que tanto hombres (M= 22.26) como mujeres (M= 21.89) tienen el mismo nivel de vulnerabilidad, las áreas de mayor riesgo son: el uso de drogas y la salud mental.

En cuanto a la escolaridad, se observa que a mayor nivel educativo, menor es el nivel de riesgo. El estudio indica que la población de estudio tiene mayor vulnerabilidad respecto de otros grupos, lo que demanda mayor atención y desarrollo de programas preventivos.

En el tercer trabajo, “Desarrollo de una cultura sustentable con apoyo de tecnologías de información”, de Juan José Tevera Mandujano y José Luis Hernández Gordillo, llevado a cabo con alumnos de 5º y 6º de primaria y de secundaria sobre el uso del software del Centro de Educación Básica del Estado de Chiapas (CEBECH), ubicado en la comunidad Nuevo Juan del Grijalva del Municipio de Ostucán, Chiapas. Se utilizó el software educativo RBT-Play como herramienta para estudiar el tipo de conocimiento básico sobre los componentes y usos de la computadora, detectar las habilidades y destrezas de los alumnos. Desde el ámbito psicológico se analizaron los factores familiares y culturales que inciden en el desempeño académico del alumno. A partir de ambos referentes se generó una intervención psicológica.

El cuarto trabajo *Perfil de personalidad y habilidades mentales en universitarios de la UNICACH*, de Germán Alejandro García Lara, Oscar Cruz Pérez, Jesús Ocaña Zúñiga, Carlos Eduardo Pérez Jiménez y Freddy Ocaña Hernández, se analiza la relación entre los factores de personalidad y habilidades mentales en 426 aspirantes a ingresar a las licenciaturas de Alimentos, Nutrición y Gastronomía de la UNICACH. Los resultados indican puntajes altos en los factores C (estabilidad emocional), H (sociabilidad) y Q3 (autocontrol) de la personalidad; con muy bajos puntajes en habilidades mentales de comprensión espacial, comprensión verbal y fluidez verbal, así como moderados niveles de correlación entre comprensión verbal y raciocinio del test de Habilidades Mentales Primarias (HMP) y entre el factor C (estabilidad emocional) y Q4 (ansiedad) del 16 Factores de Personalidad (16 FP). La información obtenida resulta relevante para fundamentar futuros procesos de selección de aspirantes a estas licenciaturas en las variables analizadas, así como para atender el desarrollo de algunos de estos factores en el trabajo de tutorías o extracurricular.

Todos los reportes de investigación, son estudios empíricos abordados desde las tradiciones investigativas cualitativa y cuantitativa. En

total, se incluyen nueve trabajos, los tres primeros, de tipo cualitativo, exploran aspectos relacionados con las concepciones, significados, tensiones, conflictos y rituales de resistencia de alumnos y docentes de educación básica de población indígena de Chiapas; dos más, abordan uno de los temas de interés de dos de los colaboradores del CA, la paternidad y su devenir en tanto representación social de la identidad masculina. Los cuatro trabajos restantes son de tipo cuantitativo, de éstos, el primero aborda características relacionadas con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en escolares de primaria; el segundo, de problemas de funcionamiento en escolares de secundaria y bachillerato, ambos de población indígena; en el tercero se da cuenta de la aplicación de tecnologías de información en estudiantes de educación primaria de una comunidad rural sustentable, mientras que en el último trabajo, se muestra el perfil de personalidad y habilidades sociales de universitarios.

Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez
Agosto de 2013

PARTE I
Sujetos, procesos
y problemáticas psicosociales.
La aproximación cualitativa

Alumnos, padres y cultura: la mirada de los profesores de escuelas interculturales bilingües en Chiapas

Oscar Cruz Pérez

Germán Alejandro García Lara

Introducción

Desde la perspectiva de las políticas educativas, las funciones de la escuela intercultural y el quehacer de los profesores en Chiapas están fuertemente cuestionadas. Uno de tales cuestionamientos, se fundamenta en los bajos puntajes de los alumnos en la prueba ENLACE 2009, que ubican al estado en el último lugar de “aprovechamiento” en español y matemáticas. Las autoridades atribuyen esta situación a las condiciones de dispersión que presentan las comunidades y a las características étnicas de sus pobladores. En este discurso, se establece una relación de causalidad en donde el indígena es el “problema” sin discutirse los contenidos culturales que evalúa la prueba y que, por supuesto, poco o nada tienen que ver con lo indígena. El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, de tipo cualitativo-fenomenológico, acerca del ejercicio del poder en la escuela intercultural. Es un estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües de educación primaria de comunidades de los municipios Ocozacoautla y Berriozábal del estado de Chiapas, tiene como objetivo, describir el discurso de los profesores sobre la condición de alumno y padre de familia en la escuela intercultural, que permita dar cuenta de las formas y mecanismos de dominación y ejercicio del poder.

La vida en las escuelas es una situación tan cercana y a la vez ignorada (Rockwell, 1995), no es un misterio lo que se vive en las aulas (Ganem, 2002), sino un proceso complejo, multidimensional e impredecible (Gimeno, 2002), donde se construyen historias, formas de pensar, ser y estar y un espacio de clausura y apertura del mundo.

El aula, los procesos sociales y pedagógicos que en ella se llevan a cabo han sido objeto de investigación desde la perspectiva cualitativa para captar desde dentro lo que sucede allí, con sus actores y sus producciones. *El proceso pedagógico es tan complejo, y nuestros conocimientos tan escasos, que es necesario describir y comprender antes de prescribir* (Coll, 1995, p. 87).

La educación intercultural es una modalidad política-pedagógica muy reciente, por lo que sus referentes teóricos, procesos metodológicos y prácticas, están en construcción; sin embargo, la proliferación de textos, los encuentros académicos en diferentes partes del mundo, las monografías publicadas, las propuestas curriculares de la educación intercultural, algunas producciones de investigación, muestran el interés y las preocupaciones que ha despertado. Algunos teóricos sostienen que los temas relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad en educación, son todavía recientes (Jordán, 1994; Bertely, 2006; Mari, 2007), que hace falta transitar más por las aulas, por las escuelas y los escenarios concretos para construir un cuerpo importante de datos e información para estar en condiciones de dar cuenta de manera más precisa de ella y aportar nuevas realidades al conocimiento. Sabedores que es una propuesta muy reciente, se hace indispensable conocer qué sucede en los espacios concretos de intervención. Los problemas de la educación en México y en Chiapas en particular no están resueltos, por lo que, la investigación educativa está comprometida a revisar lo que acontece en los espacios de la escuela, para estar en condiciones de mostrar las características, condiciones y realidades de las relaciones pedagógicas en los espacios interculturales.

Proceso metodológico para la investigación

Esta investigación parte de la idea de Bourdieu (2000), de que todo objeto de investigación se construye. La metodología para ir recogiendo o produciendo los datos se va construyendo, definiendo y redefiniendo, a

partir del contacto con los escenarios y las primeras reflexiones de los datos que se van recuperando. En este sentido, el trabajo investigativo se realizó en los términos y fundamentos de la fenomenología, cuyos principios son: la realidad, construcción social, que no existe una sola, sino múltiples y diversas dependiendo de los grupos sociales y culturales, esta realidad se origina en sus pensamientos y dan sentido a las relaciones, a lo que los actores hacen, a la vida y a la naturaleza (Javiedes, 2001). Está comprometida a dar cuenta cómo y de qué forma las personas otorgan sentido a las cosas y a los actos de su vida cotidiana y propone que el mundo social debe ser estudiado en su “estado natural”, sin ser “contaminado” por el investigador. Esto significa que el escenario de la investigación no debe ser creado artificialmente, más bien el investigador debe insertarse por un periodo largo de tiempo en el contexto mismo donde los sujetos estudiados viven y conviven de una forma espontánea, e ir integrando un registro cuidadoso de lo que sucede en ese contexto mediante la recolección de notas de campo, entrevistas, otras formas y medios de obtención de información.

La perspectiva fenomenológica, exige que el investigador establezca relación con los sujetos de estudio. Estar en el espacio y el momento donde se dan los intercambios sociales es indispensable para “captar” la cotidianidad de la vida en las aulas y propiamente en el acto pedagógico. Lo importante es experimentar la realidad tal como ellos la experimentan, para ello, es indispensable establecer una relación de aceptación y respeto de lo que hacen y dicen, tratando de comprender cómo ven las situaciones, las relaciones, los alumnos y el mundo de la escuela.

Desde esta perspectiva, según Hammerley y Atkinson (1994), el investigador pretende observar desde el interior de un grupo social, sosteniendo una diferencia entre el sujeto que observa y los que se observan, por lo que es necesario establecer un contacto directo entre los sujetos y sus acciones. En este sentido el investigador es el actor principal e instrumento para la recogida de los datos, él se enfrenta solo a la diversidad de fenómenos y acontecimientos que se suscitan en su estancia en el escenario de la investigación, sólo con el oído agudo, la vista avizora y una memoria que registra y recupera lo más cercano posible a lo sucedido, da fe de la realidad.

Con esta intencionalidad se realizó el proceso de negociación que consiste en conseguir la autorización de los responsables de las instituciones para ingresar al contexto de estudio, o de los sujetos investigados para que participaran de manera voluntaria en la investigación.

Para ello, se acudió, a la supervisoría escolar de zona 81 que se ubica en la ciudad de Ocozocoautla, Chiapas, misma que autorizó presentar el proyecto con los directores de los centros escolares. Tres directores aceptaron colaborar, sin embargo, uno desiste, quedando únicamente con dos escuelas, las cuales fueron escenarios de la investigación. Lo que se pudo observar es que existe resistencia de los directores y profesores para dar a conocer su quehacer educativo, un temor de quedar al descubierto ante los ojos del extraño. De allí que se hace necesario ser paciente ante los obstáculos que se puedan presentar para acceder al espacio de investigación.

Para este trabajo, se consideran cinco entrevistas realizadas a los profesores, mismas que fueron audiograbadas y transcritas textualmente, así como registros de observación.

Contexto de la investigación

Las características propias de la población y sujetos que participaron en el estudio presentan altos índices de marginación y exclusión social, se ubican en los municipios de Ocozocoautla y Berriozábal, municipios fronterizos con Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, mismas que facilitaron el acceso y la permanencia en el contexto. Las comunidades objeto de investigación son El Aguacero perteneciente al municipio de Ocozocoautla de Espinosa, ubicado en la parte occidental del estado de Chiapas, abarcando parte de la depresión central y de las montañas del norte; y Vista Hermosa, del municipio de Berriozábal, que se asienta en la Depresión Central, limita al norte con los municipios de Tecpatán, y Copainalá, al este con Tuxtla Gutiérrez y San Fernando y al oeste con Ocozocoautla de Espinosa.

Las condiciones de pobreza y exclusión social son compartidas por las dos comunidades. Las dos poblaciones se integran por inmigrantes establecidos irregularmente, con una diversidad cultural y bilingüismo. Llama la atención que siendo comunidades que están muy cerca de la capital del estado compartan, igual que la mayoría de la poblaciones de

Chiapas, condiciones de pobreza y exclusión. Las actividades primarias sin ningún recurso tecnificado, salvo los plaguicidas, fertilizantes y herbicidas, el comercio informal de la “tiendita”, la salida de la comunidad todos los días para emplearse de albañil, peón, podador de árboles, trabajo de jardinería, venta de sus productos agrícolas y de plantas de ornato son las formas de subsistencia de los pobladores de estas comunidades.

En esta realidad es cuando se cuestiona la idea de la homogeneidad y progreso que aboga la sociedad global, la sociedad mercantilista neoliberal, que la sociedad debe de sostenerse y caminar a mejores condiciones de vida a través de la economía de mercado, de la libre empresa y de la competencia. Ornelas (2003, p. 21) sostiene que: *No es políticamente ético tener segmentos modernos y avanzados al lado de grandes proporciones de poblaciones muy atrasadas, en condiciones de marginación y exclusión. Esto, en el largo plazo, atenta contra la nación.*

Sujetos

Lo conforman cinco profesores; tres de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón y dos de la escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl, que constituyen el total de profesores de ambas escuelas.

La escuela Cristóbal Colón, se ubica en la comunidad El Aguacero, cuenta con tres profesores frente a grupo, uno de ellos funge además como director, dos profesores son originarios de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y uno de San Cristóbal Las Casas, Chiapas. Tienen más de diez años de antigüedad en la docencia para poblaciones indígenas. La escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl se ubica en la comunidad Vista Hermosa del municipio de Berriozábal, es bidocente, laboran el profesor Beto quien es el director de la escuela, además de encargarse de enseñar a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado; y la profesora Flor que atiende a los niños de primero, segundo y tercer grado, en total son 44 alumnos distribuidos en los dos grupos. Ambos tienen origen indígena.

El director, que también atiende a uno de los grupos, se encarga de hacer los trámites ante la supervisión de la zona, llevando y trayendo oficios, asistiendo a las reuniones de trabajo, haciendo los trámites para

la inscripción de los alumnos, elaborando reporte de calificaciones e informes mensuales y de fin de curso. Es quien coordina las reuniones de padres de familia, solicita el apoyo para la limpieza de las áreas de la escuela y se hace responsable de los incidentes que puedan ocurrir en el centro escolar. En el cuadro 1 se presentan algunas características de ellos.

Cuadro 1. Características de los profesores de las escuelas primaria interculturales bilingües

Profesor ¹	Edad (años)	Anti-güedad (años)	Formación al inicio de la docencia	Formación actual	Lengua que domina	Grado que atiende	Escuela
Arqui	37	11	Preparatoria	Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena	Español	Primero y segundo	Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón
Far	44	18	Licenciatura en pedagogía	Licenciatura en Pedagogía y en Educación Indígena	Español	Quinto y sexto	
Tono	52	18	Primaria	Primaria	Tsotsil Español	Tercero y cuarto	
Beto	44	24	Bachillerato pedagógico	Bachillerato pedagógico	Tsotsil Español	Cuarto, quinto y sexto	Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl
Flor	37	11	Bachillerato	Licenciatura en Educación Indígena	Tsotsil Español	Primero, segundo y tercero	

Fuente Producción a partir de datos recuperados en entrevistas personales

La perspectiva de los agentes educativos

El alumno indígena es más cerrado

La evaluación es un proceso permanente que conlleva a hacer juicios sobre un objeto, una situación, proceso o persona, que se deriva de la

¹ Los nombres de los profesores son ficticios para proteger la identidad personal.

obtención de información y de experiencias personales que justifican la toma de decisiones. Es una actividad cotidiana que implica una representación cognoscitiva, afectiva y valorativa de una realidad en la que se imbrican los valores, percepciones, explicaciones, conceptos, categorías y procesos para obtener y procesar la información. Además, favorece la asunción de actitudes y comportamientos frente al objeto evaluado. La evaluación no es una actividad exclusiva de la escuela, pero la escuela es la institución que más evalúa a un individuo en un determinado lapso de tiempo. El alumno será evaluado no solamente en su aprendizaje sino también en su lenguaje, vestimenta y conducta. En este proceso de evaluación, se clasifica, se ordena, se estereotipa, se estigmatiza y se excluye, en palabras de (Foucault, 1978) se examina y es en este ejercicio donde el poder asume su máximo esplendor.

La educación intercultural se sustenta en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, misma que propone que las diferencias no se conviertan en desigualdades y que las propias características de los alumnos no se consideren como déficit para promover el aprendizaje escolar. Propone que las evaluaciones estén encaminadas a favorecer el diálogo y la convivencia humana para procurar acuerdos y puntos de convergencia para crear formas de fortalecimiento mutuo.

En una entrevista realizada a una profesora sostiene que:

...aquí en las comunidades rurales son un poco este... cómo le diré, que son... que no es la misma que en la ciudad, que son de menos capacidad o no de menos capacidad pero como si no llega la comprensión en los niños, son un pocos más cerrados, pero si este... por eso es que siempre hay un rezago educativo de educación indígena (E/Flor, mayo 2008, OCP).

Hace una comparación entre los niños que atiende con los de poblaciones urbanas, mostrando que los primeros presentan una serie de deficiencias para el aprendizaje escolar, de tal forma que el rezago educativo que manifiestan es una consecuencia de sus propias características y condiciones.

La profesora con sus propios referentes, conocimiento, experiencias emocionales y racionales sitúa a los alumnos de poblaciones indígenas en situación radicalmente distinta y desventajosa con relación a los alumnos de poblaciones urbanas. Asimismo no puede orientar su práctica a las lógicas de sus alumnos porque éstos le parecen *cerrados*. Los alumnos son cualificados como incapaces para apropiarse de los contenidos escolares, mientras ella se identifica como ladino², en el lugar de la capacidad y del saber. Su concepción sobre los problemas de aprendizaje en los alumnos y de los bajos índices de aprovechamiento de la población estudiantil indígena, coincide con posturas occidentalizadas y ladinizadas que sostienen que *el indio es un problema*.

Esta situación también la comparte el profesor Far, cuando sostiene:

Sí, por lo mismo que, que no sé, pero la cosa es que aunque por más que quisieras que aprendieran, pero no todos, como que no captan porque otros están distraídos, o que otros no le ponen importancia, no le ponen la madurez de aprender y entonces... ahí es donde tambalean pue que no, no sé si porque... piensan en otras cosas o puedan tener algunas dificultades en sus casas, ... y es donde ellos, aunque por más que esté presente, que esté su mente, que mire y todo eso, pero su mente está a otro lado, están idos (E/Far, octubre, 2009, OCP).

La concepción de los profesores, de manera más sutil, es la misma que la de los colonizadores de América, quienes consideraban que los nativos eran inferiores e incapaces de interrogarlos como civilización, porque eran salvajes.

El salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad. Por eso, lejos de constituir una amenaza civilizatoria, es tan sólo la amenaza de lo irracional. Su valor es el de su utilidad (De Sousa, 2006, p. 122).

² Ladino. En Chiapas, es un concepto utilizado para nombrar al mestizo que solamente habla castellano y que no es indígena u originario de una etnia local.

En este sentido, se rompe con la idea que la escuela intercultural reconoce las diferencias y se apoya en ellas para promover aprendizaje significativo, relevantes y contextualizados. De esta manera, la condición de indígena sigue siendo un *problema* para cumplir con los objetivos de la escuela. Es una concepción que nos remite o nos recuerda cómo se ha entendido esta condición en la convivencia en México desde la época de la Colonia. Aparece como síntoma de la discriminación, rechazo y de una forma encubierta de racismo: *Los arraigados prejuicios y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen, entre nuestras poblaciones mayoritarias, como racismo. Son tan naturalizadas que no tienen nombre* (Schmelkes, 2001, p. 12). En el mejor de los casos estas actitudes racistas se transforman en paternalismos, anécdotas folclóricas o utilización coyuntural de sus rasgos típicos.

La lengua materna de los alumnos como déficit

Sobre la importancia de la enseñanza en lengua materna un profesor nos dice:

...en primero (primer grado) es importante que el maestro hable la lengua materna del niño porque el niño aún no tiene el dominio del español y con base en lo que es el aprendizaje del español y... va poder... va poder socializarse, va poder platicar con el maestro...”. ya los que están en segundo, que están en segundo o más grandes, pues ya le entienden al español, le entienden, ya los grados posteriores ya... (E/Tono, julio 2008, OCP).

La incorporación del español al lenguaje de los niños viene a ocupar el lugar de una obligación, mismo que aparece en las primeras experiencias del alumno en la escuela para que una vez introyectado pase a formar parte de una condición “natural” del proceso educativo. Por otro lado, el dominio del idioma español va a permitir la posibilidad de hacer las tareas, participar en clases, leer los textos que están en ese idioma, no ser flojos para incorporarse al trabajo que exige el aprendizaje escolar y dejar lo *incivilizado* que caracteriza a los grupos indígenas. El riesgo

de permanecer salvaje está en función de la imposibilidad de adquirir la lengua *legítima*, sin ella se permanece en la ignorancia y con esta última, el desorden y la violencia hacia los otros.

La lengua indígena aparece como un déficit, más que como un elemento digno de rescatar y promover. En su posición de castellanizado, el maestro evalúa al alumno como deficitario de los recursos lingüísticos necesarios para la tarea escolar, su imposibilidad de entendimiento en lengua indígena hace que descalifique a sus interlocutores. La condición de la lengua ubica a los sujetos en dos planos, uno arriba y otro abajo; los que hablan la lengua indígena se ubican en el plano de la carencia, de la incapacidad, mientras que los que hablan la lengua castellana se ubican en el plano de arriba, en el lugar de los despiertos, de los que tienen más posibilidades de aprender; en este sentido, la lengua es un elemento para clasificar a los sujetos como capaces-incapaces, buenos-malos.

El maestro al ser interrogado sobre sus experiencias en la docencia con poblaciones indígenas y urbanas, clasifica a las aptitudes, actitudes y comportamientos a partir de la lengua.

...a los dos años llegué a esa comunidad... tuve tres años ahí, pues cambia... cambia mucho la forma de hablar de los chamacos, los niños están más despiertos, participan más, ya están más, este... más despiertos en cuanto a medios de comunicación y eso también ayuda a que ellos despierten y puedan aprender mejor (E/Arquí, abril, 2008).

Reconocemos que el contexto social y cultural en donde se desarrollan los alumnos es muy importante y define sus habilidades y posibilidades para el aprendizaje. El profesor, en su discurso muestra una comunidad con carencia de medios de información y comunicación, donde los habitantes y alumnos tienen muy poco contacto con el mundo exterior más amplio, es un ambiente carente de estímulos y recursos positivos, un ambiente, que produce sujetos *dormidos, casi muertos*.

Las comparaciones entre niños de comunidades urbanas y los provenientes de comunidades indígenas que hace el maestro, se magnifican, muestran un antagonismo en las formas de relacionarse con los contenidos académicos y las aptitudes y comportamientos que muestran en la

clase; los niños urbanos se aprecian más despiertos, con un mayor capital cultural que proviene del contexto social, mientras que los niños indígenas son evaluados como deficientes, torpes. Esta condición, supone el profesor, hace que los niños de poblaciones indígenas tengan dificultad para memorizar, comparar, analizar y sintetizar los contenidos escolares. En este sentido, la estimación que hace del contexto cultural de las comunidades, en general es deficiente y poco estimuladora para el desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus propios alumnos en particular, características que no corresponden a las expectativas del maestro.

La forma en que evalúan los profesores a sus alumnos definen en gran medida, las actividades de enseñanza que éstos proponen para ellos. Para Delamont (1984) los profesores nunca dejan de evaluar a sus alumnos, es una condición necesaria para que el maestro defina lo que pueden o no hacer, lo que debe o no enseñar, al respecto sostiene que:

...para que el profesor actúe hacia el alumno debe tener alguna concepción de él, algunas expectativas de lo que el alumno hará y dirá. Las perspectivas de los profesores sobre los alumnos son un elemento muy importante en la interacción en la clase, y se debe dedicar algún tiempo a formarse una opinión sobre los alumnos (Delamont, 1984, p. 73).

Sin embargo, estas perspectivas se convierten fácilmente en etiquetas y estereotipos que homogenizan los grupos y entorpecen el acto educativo. En el caso particular que nos ocupa, se observa que los profesores estudiados estereotipan a los alumnos generándose lo que se conoce como *profecía de la autorealización*.³ En este sentido los profesores tienen una estimación baja de la capacidad de los alumnos, por lo que no intentan enseñarle muchos conocimientos y tampoco esperan que ellos aprendan lo suficiente.

Wittrock (1986, p. 505), expresa al respecto:

³ Si los profesores creen que un niño es poco “espabilado” lo tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en concordancia, estableciéndose un círculo vicioso (Delamont, 1984, p. 77).

Si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula.

Estudiar o aprender lo que la escuela pide, no es algo que le interese al niño, más bien es un deseo, una necesidad o un interés de los adultos. El niño se ha enterado por comentarios de las recompensas que se obtienen a través de la formación escolar, no es una necesidad que trastoque su vida infantil. En este sentido, el niño no sabe lo que ignora, además no se interesa en saberlo, es la escuela la que define lo que los niños deben aprender porque no lo saben. De esta manera el niño que llega a la escuela se da cuenta que el profesor es quien le da importancia a lo que no sabe o ignora el alumno.

En entrevista con el profesor nos comparte:

Maestro: Sí yo les ando, yo les estoy repitiendo como a veces le digo yo, soy un disco rayado ya, de que todas las mañanas es repetido todo para que me cumplan, que lleguen temprano, que hagan la tarea, que... bueno, eso es lo que he observado de que siempre la formación es repetitiva, todo es repetido, ¿Para qué lo hago? para que ellos también le vayan entendiendo poco a poco, que ellos cumplan porque hay veces que llegan bien tarde y yo no puedo entrar así, porque si entro así, ellos ya no entran, los tengo que esperar todos. Y llegó el momento que con los padres de familia hice una reunión y les digo:

-¿Qué pasó?

-Pss, cierre usted la puerta, me dijeron.

-Bueno. Lo probé yo cerrar la puerta, entraron cinco, ¡aaaah, feliz ellos!, para ellos mejor.

Investigador: O sea, eso de formarlos es de obligarlos a que lleguen... que usted es quien los va a meter...

Maestro: Sí, yo los voy a llevar a todos, sí los que yo veo que no están los mando a traer... sí, los mando a traer tú ve a ver a fulano, tú ve a traer a fulano y así para que así ya los lleve yo a todos.

Investigador: Porque ellos solitos...

Maestro: Ya no llegan, ya no entran, por eso es que yo he estado hasta las nueve, nueve y cuarto... el horario es que debemos de estar ya ocho y media pero no vienen y si les digo ya cinco, los demás ni en cuenta, jugando en la cancha, no entran... por eso yo los tengo que formar y esperarlo los demás y irlos a traer para que ya entremos todos, sí... así es, no hay ese interés de cada niño (E/Beto, mayo 2009, OCP).

Ante la necesidad que tiene el maestro de hacer que los niños reconozcan la importancia que tiene la escuela, se identifica como un *disco rayado*, que repite y repite, lenta y constantemente, que cumplan, que se comprometan, que lleguen a la escuela. También reconoce que sin alumnos su tarea educativa no es posible, necesita de la presencia de ellos para iniciar su quehacer.

Los padres son parte del problema

Los profesores no sólo evalúan a los alumnos también lo hacen con los padres de familia, para ellos los padres son despreocupados e desinteresados en la educación de sus hijos, poco se acercan a la escuela para saber del rendimiento escolar de éstos y menos sirven como apoyo en las tareas extraescolares que les dejan, sus responsabilidades se reduce a enviar a sus hijos a la escuela. Las despreocupaciones de los padres sobre la educación de sus hijos hacen que la maestra se viva como la única responsable de la enseñanza de los alumnos.

...pero por lo mismo de que... también los niños no le echan ganas, no les ayudan sus papás ni sus mamás, ni nadie y entonces solo los niños y los maestros nomás y entonces eso es lo que les dificulta un poco a los niños por lo mismo que no tienen tanto el apoyo de sus papás... si hablamos de la ciudad son más diferentes, allá tienen más el apoyo en cualquier material y todo eso, allá les compran, pero en este caso de nosotros es más difícil porque a veces no traen lápiz, a veces no traen cuaderno, que.. a pesar de que el gobierno les da útiles escolares, pero como no les cuesta los papás eh... para ellos es más fácil este... romper hojas, este... desperdiciar, dibujar, y así... ju-

garlos... las hojas y eso no nos parece, que entre más les dan menos lo cuidan y entonces quiere decir que no lo valoran lo que les dan, ¿por qué?, por lo mismo de que no les cuesta (E/Flor, mayo 2008, OCP).

No es exclusivo de estos profesores la queja de soledad que sienten ante la tarea pedagógica, en todos los contextos y niveles educativos se escucha *los padres no cooperan, nos dejan solos, los padres no nos ayudan*, me parece que es un síntoma del malestar en los profesores ante la imposibilidad de encontrar alumnos dispuestos y motivados para aprender, ante sus carencias formativas y experienciales para crear estrategias y espacios escolares que despierten el interés de los alumnos por los contenidos escolares. Sin embargo, los depositarios de estas situaciones son los alumnos porque *no le echan ganas* o porque *los padres son despreocupados y desinteresados en la educación de sus hijos*, de esta manera los profesores salen *librados* del compromiso de alcanzar los objetivos que pretende la escuela: hacer que los alumnos aprendan.

Los padres también son evaluados en los comportamientos que van más allá del descuido o desinterés que muestran en el aprendizaje de sus hijos, son criticados por la no inculcación de ciertos valores, como: el cuidado, el respeto y el amor a los materiales escolares, en la dificultad de establecer los límites y la disciplina en el hogar. Es común, según Delamont (1984), que los profesores clasifiquen a las familias en buenas y malas, a partir de las características de los alumnos, de su apariencia, raza, lenguaje y vestimenta. En el caso particular de los padres de los centros escolares estudiados, se les etiqueta como irresponsables y dependientes del gobierno, con incapacidad para valorar los recursos y apoyo que otorga el Estado, en este sentido se les ubica como *malos padres*.

Los profesores se deslindan de sus responsabilidades y hacen juicios sobre el papel que desempeñan las madres y padres de familia, cuestionan las decisiones que toman sobre tener o no hijos, inmiscuyéndose en la vida privada de ellos.

...como le he dicho a algunas señoras, hijos querías tener, hijos los tienen, y entonces hay que dedicarles un tiempcito para los hijos, mucho unos veinte o treinta minutos es suficientes para ver qué

problemas tienen, qué cosas aprendieron, qué dificultades tuviste, si aprendió o no aprendió, pero si no hay terapia en la casa... sólo el maestro está... ahí que trabaje el maestro, ahí que lo enseñe el maestro, su deber es del maestro nada más y no, no sólo es el deber de nosotros como maestros sino que... nosotros somos como instructores de... de enseñanza que... nosotros estamos para guiarlo y... que... quiere decir... pues si sólo estamos nosotros pue, quiere decir que... nomás estamos en aprende y... si no aprendes pues... ya quedó en el vacío. (E/Flor, mayo 2008, OCP).

En este discurso de la profesora, se observan visiones ladinizadas sobre el cuidado y crianza de los niños, por un lado, hace referencia a los problemas que enfrentan las familias por no controlar la fecundidad⁴ y por otro, a la falta de una cultura de la planeación,⁵

La profesora se identifica con el rol de instructora y guía, como una persona que tiene el oficio de enseñar y que tiene un proceso y finalidad en su enseñanza, en este proceso exige de la colaboración de los padres de familia. Su discurso se vuelve melancólico y con resentimiento al no encontrar el apoyo que dice necesitar, hace una interpretación de las ideas y discursos de los padres a partir de las acciones y comportamientos que observa de ellos *ahí que trabaje el maestro, ahí que lo enseñe el maestro, su deber es del maestro nada más*, es un reclamo, una queja y un juicio ante los atolladeros de la enseñanza. Esteve (1994) argumenta que el profesor se encuentra, constantemente, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios: ser un compañero y amigo de los alumnos, o al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero al mismo tiempo adoptar un papel de juez que es lo contrario a lo primero. La profesora juzga desde su posición de

⁴ Las políticas de control de la natalidad argumentan que la pobreza y el subdesarrollo son consecuencias fundamentalmente del alto crecimiento de las tasas de fecundidad y nacimiento en países subdesarrollados. Para lograr el desarrollo y un alto nivel de bienestar de un pueblo es necesario contrarrestar este crecimiento. A los indígenas se les acusa de no tomar medidas de control de la natalidad porque no entienden o les falta educación.

⁵ La cultura de la planeación, hace referencia al fomento de un desarrollo ordenado y sustentable, para evitar el desorden y la anarquía, implica prever el futuro y organizar un conjunto de acciones para obtener el máximo beneficio, evitar errores y pérdida de recursos.

mujer y madre, ofrece consejos y se coloca en el lugar del saber sobre las responsabilidades que implican los cuidados de los hijos, recomienda *terapias* para recomponer los comportamientos de los niños.

A manera de cierre

Toda propuesta educativa tiene implícita o explícitamente una concepción de hombre y sociedad a partir de los intereses de los grupos hegemónicos, la educación intercultural se sostiene a partir de los postulados de una sociedad liberal, que pugna por el individualismo, la competencia con otros y la distribución desigual de los recursos y oportunidades reales.

Las evaluaciones que hacen los profesores de los alumnos y padres de familias muestran, por un lado, una pobreza conceptual y una actitud simplista hacia los fenómenos de diferencia cultural y procesos educativos interculturales, un desconocimiento a la pluralidad étnica, mismas que se contraponen con los fundamentos epistemológicos de la escuela intercultural que sostienen que el enfoque educativo intercultural es una educación para todos, basada en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, para ofrecer una formación pluralista a toda la población escolar mexicana, expresada en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica cultural y lingüística del país.

Por otro lado, expresan una segregación de la población indígena en deterioro de una imagen y presentación colectiva de lo étnico, situación que muestra una actitud colonial que ha propiciado una brecha hasta hoy no superada entre lo *indio* y lo español, entre lo moderno y lo tradicional que tanto daño ha provocado a los pueblos originarios.

Las concepciones y las bajas expectativas que tienen los profesores de los alumnos y de los padres se engarzan con la pobreza de la práctica pedagógica y con el desempeño de los alumnos en las aulas.

La caracterización que se hace de los alumnos no se basa en ninguna evidencia sistemática o referente teórico, más bien se construye a partir de una ideología que se ha mantenido por siglos y ha permeado las capas sociales y las prácticas pedagógicas en donde se representa al indígena como deficitario, como salvaje. Esta ideología se construye como un proceso civilizatorio que ha permeado la educación en México y América Latina y que

se disemina en toda la sociedad, el trayecto y experiencias acumuladas en las aulas, así como en la asimilación de ciertos rasgos ideológicos comunes al gremio de maestros que generalmente se adquieren en el tránsito por la escuela normal o alguna otra institución formadora de docentes.

El discurso institucional sobre la educación intercultural se centra en el modelo liberal y no recupera una mirada crítica que articule la educación, la política y la económica para resolver los problemas de marginación social donde se insertan las escuelas de este tipo. Por otro lado, los discursos sobre el bien de la escuela son parte medular en el trabajo de *concientización* que hacen los profesores para mostrar las bondades de la educación formal institucionalizada. En este discurso se esconden los intereses de una sociedad neoliberal que intenta homogenizar a los grupos culturalmente diversos.

La evaluación que hacen los profesores provocan un deterioro del autoconcepto en los alumnos y de los padres de familia, situaciones que se alejan de los objetivos y principios que sostienen a la educación intercultural como propuesta política y pedagógica.

Toda relación educativa implica una relación de comprensión intelectual, emocional de los alumnos y el reconocimiento de los sujetos y los contextos específicos donde se lleva a cabo. Toda comprensión exige una identificación por parte del educador de las características, necesidades, problemáticas e intereses de su alumno, que necesariamente exige un esfuerzo intelectual y emocional consciente de buena voluntad manifestada mediante el deseo de comprender y la capacidad de empatía. Esta relación de comprensión empática es dinámica y se construye bajo la idea de que los deseos, ambiciones y aspiraciones no son del profesor sino del alumno. La práctica educativa de la educación intercultural implica el reconocimiento de la contextualidad para ir a objetivos escolares más significativos y relevantes.

Referencias bibliográficas y documentales

- Bertely Busquets, M. (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J. C. (2000). *El oficio de sociólogo* (22ª ed.) México: Siglo XXI.

- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Postgrado.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Colombia: Cince-Kapelusz.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Ganem Alarcón, P. (coord.) (2002). *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: InterWriters.
- Gimeno, Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. España: Paidós.
- Javiedes Romero, M. de la L. (2001). La realidad formalizada. En: González M.A. y Mendoza, J. (2001). (comp.). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: TEC y CIIACSO.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. España: Paidós.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schemelkes, S. (2001). *Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Documento disponible en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf. [Consultado el 20 de agosto de 2009].
- Wittrock, M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. España: Paidós Educador.
- Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. España: Gedisa.

Las concepciones de la escuela en alumnos de una comunidad indígena de los Altos de Chiapas⁶

David García Hernández

Oscar Cruz Pérez

Germán Alejandro García Lara

Introducción

En México se ubican un número importante de comunidades indígenas, situación que origina una diversidad cultural. De los estados con más comunidades indígenas destacan Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo y Yucatán. Según el *Programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2009-2012*, existe un 6.5% de la población que habla una lengua indígena. Chiapas como otros estados del sureste mexicano tiene una composición pluriétnica y pluricultural. Según el censo del INEGI de 2010 Chiapas cuenta con 4 millones, 796 mil 580 habitantes, ocupando el séptimo lugar de las entidades estatales más pobladas del país, de estos, 1 millón, 141 mil 499 personas mayores de cinco años hablan una lengua indígena, lo que representa el 27% de la población del estado. Los porcentajes pueden variar según los criterios utilizados en las encuestas. Por un lado, se establecen criterios visibles como hablar

⁶ El trabajo es producto del proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, que realizan integrantes del Cuerpo Académico Educación y Procesos Sociales Contemporáneos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, financiado por el *Programa de mejoramiento del profesorado de la subsecretaría de educación superior 2011-2012*.

una lengua indígena o mantener el traje tradicional; y por el otro, prevalece el criterio del autoidentificación como indígena.

Las poblaciones indígenas tienen usos y costumbres propias, poseen formas particulares de comprender el mundo, celebran sus festividades y eligen a sus propias autoridades. Un elemento muy importante que los distingue y les da identidad es la lengua materna con la que se comunican, crean y nombran el mundo. Bonfil (2005) describe a los indígenas como aquellos que asumen una identidad étnica particular y se sienten colectivamente parte de un *nosotros*, diferente de los *otros*; reconociendo así el valor de la diversidad no sólo desde la perspectiva de tolerancia de nosotros hacia ellos, sino valorando su importancia para la vida en común. Todo pueblo indígena tiene una historia, un pasado que se hace presente y posibilita que mantenga su cultura viva.

Cada pueblo indígena, posee una identidad cultural, estrechamente asociada a ciertas tradiciones y costumbres o por su lengua materna. A ese conjunto de rasgos y elementos que distingue, que singulariza a cada comunidad, es a lo que Orduna (2003) denomina identidad cultural, por los cuales la comunidad es juzgada, valorada, apreciada, definida o rechazada desde afuera. La identidad cultural no es algo estancado, permanentemente rígida, si no algo dinámico, que evoluciona. Es el proceso de desarrollo de una comunidad, en la que la cultura participa, influye pero no la determina, en este proceso, el reconocimiento es un elemento clave para la autocomprensión de los seres humanos, coadyuvando a la integración de los individuos dentro de otras sociedades (Díaz Polanco, 2006). Según la UNESCO (2001), consiste en el derecho de todo grupo étnico-cultural y sus miembros a pertenecer a una determinada cultura y ser reconocido como diferente; conservar su propia cultura y patrimonio cultural tangible o intangible; y a no ser forzado a pertenecer a una cultura diferente o ser asimilado por ella.

Para Aguado (2003) la identidad cultural, corresponde al grado en que una persona se siente conectada a un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido. La identidad cultural incluye una compleja combinación de factores tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, y deseos de participar en actividades del grupo. Por otro lado Orduna (2003) reconoce que la identidad cultural

no debe confundirse con sentimientos de comunidad: una condición son los rasgos, comportamientos y actitudes, costumbres y acciones y otra muy diferente como la sienten sus individuos. El sentimiento de comunidad es un afecto que mantiene unidas a las personas.

La lengua del indígena llega a constituirse como un marcador de identidad cuya pérdida conduce también al abandono de las raíces, al olvido y comprensión de los orígenes de la persona. Es precisamente sobre el lenguaje en el que se basan las construcciones ideológicas, es el lenguaje que remite al lado inmaterial, de lo intangible, de la cultura. La propia ideología se expresa y reproduce a través del lenguaje. Por otra parte, la lengua se asimila a la nación, a un pueblo. La lengua materna es un símbolo de identidad, un nexo o elemento identificador de pertenencia al grupo. Las lenguas minoritarias (que no debieran ser confundidas con lenguas regionales o locales) son consideradas además como una expresión de la riqueza cultural y un vehículo del patrimonio cultural inmaterial, cuya desaparición conduce inevitablemente a la pérdida definitiva de tradiciones y expresiones orales.

Los individuos y los grupos se identifican con el lugar donde han nacido y crecido y tienen un fuerte deseo de participar en las actividades, ritos y ceremonias que les permite, construir y alimentar una identidad cultural. Al respecto Marín (2007) sostiene que, en la búsqueda de la identidad, los grupos procuran afirmar y preservar sus diferencias y particularidades culturales: la etnia, la nación, la religión, la lengua, o el territorio, que les permita diferenciarse de los otros y que al mismo tiempo favorezca su interrelación. De tal manera que, la importancia y la significación social, cultural y política de los pueblos indios, no puede reducirse a sus aspectos cuantitativos, más bien, debe entenderse en una dinámica cultural más compleja y difícil de asir. Así, todo miembro de una comunidad tiene el derecho de desarrollarse como persona (uno mismo) pero también dentro de su comunidad (colectivamente) para un beneficio común.

Las grandes migraciones poblacionales, las reacciones a los procesos globalizadores y la reafirmación de las etnicidades se han traducido en amplios movimientos sociales en defensa de la soberanía local y por los derechos humanos, laborales, culturales y ambientales a escala nacio-

nal y transnacional. Estos movimientos han provocado y presionado para que políticos, empresarios y gobernantes volteen la mirada a los grupos marginados y excluidos y han posibilitado un cambio en las políticas que atienden a las demandas en el terreno económico, social y educativo de los grupos indígenas.

Stavenhagen (1995) reconoce que los indios han encabezado movimientos en defensa y recuperación de sus tierras, el reconocimiento de las lenguas indias y su uso, la adaptación del sistema educativo a las necesidades culturales del grupo étnico indígena y control de la comunidad sobre las escuelas, el racismo de que son objeto, a la participación política, a la autodeterminación política, entre otras.

Uno de los logros y conquista de estos movimientos indígenas es el derecho a la educación pública, sin embargo, hace falta que se concrete cabalmente un servicio educativo que atienda la diversidad cultural, que responda y garantice a todos los miembros de los pueblos indios adquirir una formación escolarizada en todos los niveles, con equidad al resto de la sociedad nacional, con planes y programas de estudio que integren la historia propia, su conocimiento y técnicas, su sistema de valores, su aspiración social, económica y cultural.

La escuela, en una comunidad indígena, procura establecer una estrecha vinculación con el entorno comunitario, por lo que ha de pasar a formar parte de la cultura de las etnias indígenas y como tal de las comunidades destinatarias. Se considera a la escuela como esa instancia intermediaria, que toma en cuenta todas estas tensiones y tiene la responsabilidad de una educación, que reconoce las diferencias de los grupos, para el diálogo y la convivencia, para la construcción de una unión más amplia entre las diferentes culturas.

La escolarización para la mayoría significa simplemente la adquisición de competencias básicas (lectura, escritura y cálculo), las cuales se enseñan en un nivel primario de instrucción y proporcionan la posibilidad de interactuar con el mundo. También es importante la esperanza de que a través de la escolarización podrán ganarse la vida y por tanto superar sus privaciones y con ello la pobreza. Aunque autores como Sacristán (2003) manifiestan que la escolarización es bien recibida, no se considera una panacea.

Las generaciones anteriores tenían que ayudar con los quehaceres domésticos y, por consiguiente, sus responsabilidades escolares resultaban ser un esfuerzo agotador. Sabían, además, que la escolarización no era una garantía para encontrar un puesto de trabajo. No obstante, de acuerdo a Echavarría (2003) sí garantiza un escenario de formación y socialización, lo cual le da un sentido y significado a la identidad individual y colectiva de los actores implicados en dicho proceso. En palabras de Popkewitz (2006) la escolarización es una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca la necesidad de ayudar a esos excluidos, dotándolos de conocimientos. Es decir, toda persona que se integra al nivel educativo, inicia un caminar en las diferentes instituciones escolares. Gimeno (2000) por su parte señala que la escolarización masiva es una realidad o un ideal que define a las sociedades modernas como tales, y que se aprecia como una condición del progreso material y espiritual de los individuos, de la sociedad, formando así parte de la realidad social y convirtiéndose en una dimensión esencial para caracterizar el pasado, el presente y el futuro de las sociedades, de los pueblos, de los países, de las culturas y de los individuos.

En las comunidades indígenas existe la idea de que a través de la escolarización los individuos pueden superarse y abrir posibilidades de desarrollo, construyendo con ello la esperanza de que las escuelas pueden producir una diferencia en la vida de los niños al adquirir más conocimiento y mejores habilidades de comunicación, para un mejor futuro y desarrollo socioeconómico.

A partir de esta institución llamada escuela, se involucra a los ciudadanos a formar parte de ella desde la infancia, al ser una instancia de formación y socialización, escenario de encuentro, de producción y de intercambio de culturas e identidades. La escuela nació en condiciones sociales y culturales totalmente distintas a las actuales y en muchos sentidos ya no corresponde a las necesidades presentes en la sociedad que demanda pluralidad, democracia, inclusión y equidad.

En términos de Durkheim (1976), la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que sean parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y su transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de

nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. La escuela moderna de acuerdo con Popkewitz (2006) tiene una doble cualidad, una es la esperanza de lograr una sociedad progresiva, justa y equitativa por medio de la educación del niño, la otra faceta es la esperanza en una sociedad para el futuro, mediante la formación de un niño pensante, atento y reflexivo. No obstante, al constituir la escuela una realidad que el niño debe encarar en su vida, se le caracteriza como sujeto de una nueva clase social: estudiantes o alumnos, no siempre percibida a partir de las cualidades citadas, sino como severa, punitiva, rígida o discriminatoria.

A partir de estos referentes este trabajo intenta mostrar las concepciones que tienen los estudiantes de una comunidad indígena de Chiapas de la escuela, en el que interesa dar cuenta de lo que representa para los sujetos a quienes se destina su función educativa.

Proceso metodológico

Perspectiva metodológica

El estudio constituye un acercamiento a la realidad que viven los alumnos en su proceso de escolarización en una comunidad indígena de Chiapas. La investigación se realiza desde una aproximación cualitativa, la cual construye y utiliza información que surge del contexto mismo donde el investigador se inserta, en ésta, interesa la profundidad no la extensión del objeto de estudio, por tal motivo no busca la generalización, sino su comprensión pormenorizada tomando en cuenta la contextualidad de donde surge y las condiciones que lo afectan.

Para Pérez (2001), la metodología cualitativa intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos, para mostrar su complejidad; pretende captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones e interpretaciones. Con esta metodología se consigue un acercamiento profundo de los sujetos directamente implicados, para intentar tener una interpretación de la forma en que entienden su mun-

do, prácticas, relaciones y producciones colectivas. Es importante reconocer que *el paradigma cualitativo es de carácter subjetivo, dado que piensa que la realidad es una combinación consensuada, aunque se trata de una “subjetividad disciplinada” por el contraste intersubjetivo* (Pérez, 2001, p. 25).

Esta metodología permite interpretar, comprender y develar los motivos del actuar del ser humano. La realidad subjetiva del hombre, exteriorizada a través de los mensajes y significados (Murrueta, 2004), son los aspectos que se hacen inteligibles en este estudio. Para ello, se analiza la información sobre la base de categorías analíticas construidas a partir de los registros de observación y entrevistas realizadas (Sandín, 2003).

Esta forma de abordar un objeto de estudio, es especialmente útil en dos sentidos, como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada y como estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales.

Proceso de recolección de información

Para el desarrollo del trabajo de campo, se realizaron entrevistas mediante una guía de temas. Además, se pidió a los alumnos que escribieran una carta donde contaran a otra persona su experiencia en la escuela. Las entrevistas y las cartas se transcribieron textualmente y se realizó el análisis para comprender las significaciones y contenidos de la información.

Los sujetos y el escenario de estudio

Los sujetos con quienes se desarrolló el estudio, son estudiantes de los centros educativos de la comunidad de San Andrés Larráinzar, del municipio del mismo nombre, en el estado de Chiapas, ubicado en la región conocida como los Altos. Sus habitantes pertenecen a la etnia tsotsil que a su vez forma parte de la cultura maya, su principal fuente económica se basa en la agricultura y bordado, actividades comunes en estos pueblos. Se identifican no solo por su lengua indígena, sino también por su vestimenta regional, sus tradiciones y costumbres.

San Andrés Larráinzar, es reconocida como una ciudad histórica. En ella se firmaron los tratados de paz, entre el gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, 1996). Es un pueblo discriminado, humillado, perseguido e incluso saqueado de sus propias tierras, que representa las condiciones de vida que tienen las poblaciones indígenas de Chiapas. Sin embargo, sus ritos, ceremonias y costumbres muestran al visitante una identidad cultural, cansada de ser ocultada y escondida por la cultura mayoritaria o hegemónica. Es un pueblo marcado por los acontecimientos que se vivieron en 1994 y años posteriores, siendo el movimiento Zapatista un parte aguas de un antes y un después en esta comunidad.

En San Andrés Larráinzar, se encuentran los siguientes centros educativos.

- Una escuela de nivel preescolar
- Dos escuelas de nivel primaria
- Una escuela secundaria técnica (EST no. 57).
- Un colegio de bachilleres (COBACH, plantel 60)

En este trabajo, se tiene como escenario de investigación a la EST no. 57 y al COBACH, plantel 60.

El análisis de la información

El análisis de la información supone un proceso de pensamiento que posibilita el examen sistemático de algo, la determinación de sus partes, las relaciones entre ellas y el todo. En este el procedimiento seguido para el análisis fue el siguiente:

- a. Procedimientos utilizados durante la exploración del campo de estudio. Se revisaron sistemáticamente los documentos elaborados por los alumnos y de aquellos conformados con base en la transcripción de entrevistas realizadas, de donde surgieron temas emergentes y se desarrollaron conceptos o proposiciones para dar sentido a los mismos.
- b. Procedimientos utilizados después de la exploración del campo de estudio. Para ello, se codificó la información considerando

el entorno en que fueron recogidos, en este sentido, la información proporcionada por los sujetos fue analizada a través del tamiz de la contextualidad cultural de San Andrés Larráinzar.

El informe resultante es descriptivo e interpretativo, se presenta la situación estudiada en su totalidad, aglutinando las distintas perspectivas de los participantes y estableciendo las conexiones entre los diferentes aspectos que conforman la realidad.

A partir de la información empírica se construyeron las siguientes categorías y subcategorías:

Categorías	Subcategorías
Las concepciones de la escuela y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> a. Como formadora del desarrollo personal y comunitario b. Secundaria: como escenario de formación y socialización c. Bachillerato: como puente o finalización de los estudios

Las concepciones de la escuela y la comunidad

a. Como formadora del desarrollo personal y comunitario

El ser humano busca desarrollarse, incrementando gradualmente su formación. En palabras de Orduna (2003), la realidad humana en desarrollo puede ser de naturaleza individual –y estaríamos ante el desarrollo personal– o de naturaleza colectiva –el caso del desarrollo social que afecta a una comunidad–. El desarrollo personal busca satisfacer necesidades individuales, la mejora en el estilo de vida y la superación de las limitaciones. Arias, Portilla y Villa (2008) mencionan que el desarrollo personal es un reto, ya que se trata de conocer y superar las propias limitaciones, así como también robustecer los puntos fuertes. El desarrollo social involucra el desarrollo personal, ya que siendo seres sociables, tenemos la necesidad de comunicarnos, de relacionarnos y

de interactuar; en este sentido, el desarrollo es colectivo, comunitario, contexto en el cual se adquieren responsabilidades sociales.

De acuerdo a las Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU, 2010), el desarrollo humano consiste en la libertad que gozan los individuos para elegir entre distintas opciones y formas de vida, tener a su alcance los recursos que permiten la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos individuales y socialmente valiosos, y tener la oportunidad de obtener los recursos necesarios para disfrutar un nivel de vida decoroso.

En este sentido, la educación institucionalizada es un factor importante para el desarrollo socioeconómico, político, comunitario y personal de la comunidad y de sus miembros.

En palabras de los jóvenes indígenas, que son parte del sistema escolarizado, la escuela los está dotando de elementos para el desarrollo personal y comunitario:

- *Me gusta estudiar todas las materias y quiero seguir estudiando hasta obtener un trabajo* (Carta, bachiller segundo grado, marzo 2011, DGH).
- *Estudiar una carrera profesional lograr el estudio para encontrar un buen trabajo y una mejor vida...* (Carta, secundaria tercer grado, marzo 2011, DGH).
- *Mis hermanos que es importante ir a la escuela porque ellos terminaron su secundaria, y tienen un buen trabajo en Estados Unidos; otros, en Tijuana* (Carta, secundaria segundo grado, marzo 2011, DGH).

En estos comentarios, es evidente que para ellos el desarrollo personal o colectivo, en el aspecto económico es sinónimo de *trabajo*. Buscan el bienestar personal y familiar, intentando salir de ese territorio e ir en busca de mejores oportunidades de vida. Si bien la escuela dota al escolar de conocimiento y aprendizaje, ofreciendo un nuevo panorama y una visión más amplia para el crecimiento personal, también fomenta la expectativa de mejoramiento del aspecto económico personal y comunitario.

Por otro lado, fomenta la integración del alumno y alumna a la vida política, la toma de decisiones, el reconocimiento y crecimiento personal.

- *Yo no me quiero casar con un hombre, quiero estudiar y ser maestra* (Carta, secundaria primer grado, marzo 2011, DGH).

- *Nos enseñan valores, para que podamos decidir* (Carta, secundaria primer grado, marzo 2011, DGH).
- *La escuela es para educar, para aprender los valores, para saber y aprender las cosas que no sabemos* (Carta, secundaria primer grado, marzo 2011, DGH).

Respecto a la vida en pareja y la toma de decisiones sobre este ámbito, es importante mencionar que una práctica importante es que, los matrimonios en San Andrés, son acordados y resueltos por los padres. En este sentido, la escuela posibilita que las mujeres, principalmente, puedan pensar y tomar otras decisiones diferentes a la cultura local y se replanteen la ideología de la comunidad. La escuela genera pautas de trascendencia más allá de lo local, permite la posibilidad de pensar en horizontes que la vida cotidiana comunitaria no proporciona:

...voy a estudiar más para representar más la escuela secundaria de San Andrés Larráinzar, Chiapas, México, América, mundo, planeta tierra, galaxia, espacio (Entrevista, secundaria de primer grado mayo 2011, DGH).

Desde la visión de los alumnos, la escuela indígena está favoreciendo el desarrollo personal y comunitario, con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida, proporcionando herramientas para la toma de decisiones trascendentales en la vida del individuo, así como la construcción de un panorama que se extiende más allá de la cotidianidad.

b. Secundaria: como escenario de formación y socialización

La Escuela Secundaria Técnica no. 57, ubicada en San Andrés Larráinzar, es el centro educativo donde estudian jóvenes de esta comunidad y comunidades cercanas, es un escenario de formación y socialización de estudiantes de diferentes comunidades y parajes del municipio.

A continuación se intenta profundizar en el significado que tiene la escuela desde la visión de los jóvenes al asistir a la secundaria.

¿Qué es la escuela?*

- *la escuela un lugar muy hermoso donde aprendemos cosas, que aprender y conocer amigos o amigas con los que puedes jugar y pasar el rato juntos (Entrevista, alumno de primer grado, mayo 2011, DGH).*
- *la escuela Para mí es un centro de educación y En donde nos enseñan cosas nuevas (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).*
- *Para mí la escuela es donde yo aprenda las diferentes cosas de cómo prevenir las enfermedades, como cuidar el medio ambiente y la naturaleza que se habita en esa institución que las plantas se crecen bien (Carta, alumno de segundo grado, marzo, 2011, DGH).*
- *es parte de nuestra vida diaria que usamos de eso (Carta, alumno de tercer grado, marzo 2011, DGH).*
- *La escuela es un lugar donde podemos aprender o evolucionar nuestras mentes y así poder conocer lo que no hemos conocido en la escuela secundaria, por eso en la escuela todos debes de confiar con sus estudios (Entrevista, alumno de segundo grado, junio, 2011, DGH).*
- *para mí la escuela es como mi casa porque aquí encontré amigos amables (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).*
- *para mí la escuela: donde podemos aprender, estudia donde podemos ver cosas bonitas (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).*

* La información empírica se presenta de la misma manera como fue escrita o expresada por los sujetos, sin corregir nada de lo que se obtuvo.

Para los estudiantes, la escuela es un escenario de formación y socialización, ya que en ella han encontrado un espacio de interacción con alumnos o docentes. Es un espacio donde se encuentran amigos, con quienes se favorece el que las *mentes puedan evolucionar*, modificarse para apreciar horizontes más lejanos. La escuela presenta características y condiciones de un *segundo hogar*, donde transcurre la vida entre aprendizaje y relaciones sociales que construyen sujetos con visiones más allá de la cotidianidad de la comunidad.

La escuela no sólo los dota de un conocimiento o aprendizaje, es un centro de construcción de nuevas relaciones sociales, tan importantes para los alumnos como las que se llevan a cabo en casa. Además, les da una nueva visión, los hace capaces de pensar en temas que la vida cotidiana en la comunidad no favorece.

Sobre los ofrecimientos que hace la escuela encontramos:

¿Qué me ofrece la escuela?*

- *Ya que para mí me sirve para poder alcanzar mis metas como ser doctora o arquitecta* (Carta, alumna de tercer grado, marzo 2011, DGH)
- *En la escuela me siento como que ya puedo lograrlo todo* (Carta, alumno de primer grado, mayo, 2011, DGH).
- *me gusta mucho la escuela para aprender más y salir adelante de lo que yo quiero ser* (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).
- *un estudio donde todo podemos aser Profecianales* (Carta, alumno de tercer grado, marzo 2011, DGH).
- *la escuela es un estudio paro ser profesional y buena carrera* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).
- *la escuela es un medio que nos ayuda a despues tener una vida mejor* (Carta, alumno de tercer grado, marzo 2011, DGH).
- *la escuela es importante para mi porque es para mi futuro y encontrar un buen trabajo* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).
- *para mi la escuela es muy super bonito por que en un futuro lograre hacer una licenciada* (Carta, alumna de tercer grado, marzo 2011, DGH).
- *la escuela es para ir a educarnos a diario y conseguí una buena carrera* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).

* La información empírica se presenta de la misma manera como fue escrita o expresada por los sujetos, sin corregir nada de lo que se obtuvo.

De acuerdo a lo anterior, los jóvenes indígenas buscan un mejor futuro y bienestar económico, lo cual es parte de la promesa que ofrece la institución educativa. Por ello, piensan en ir en busca de ese ideal que se construye en la escuela, aunque tengan que abandonar su tierra natal, la cual ha sido parte importante de su identidad como indígenas. En este sentido, la escuela, favorece que los procesos identitarios de los jóvenes se vayan conformando entre las condiciones locales de la cultura y los productos externos que lleva la escuela a la comunidad. En la escuela se observa que los alumnos han incorporado a su vida la lengua castellana y se presentan en la escuela sin su vestimenta indígena.

Por ello surge la siguiente pregunta: ¿Qué les enseñan en la escuela?, a lo que los jóvenes indígenas opinaron:

¿Qué me enseña la escuela?*

- *la escuela es para mi es donde aprendemos cosas del mundo* (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).
- *para mi la escuela es algo muy importante que aprendes cosas nuevas un chingo de cosas y lo que yo hago en la escuela es muy bonito* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).
- *Para mi la escuela es como entretenimiento y en la escuela aprendo muchas cosas nuevas, nos educan y nos enseñan valores* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).
- *la escuela un lugar donde aprendemos cosas nuevas, aprendemos un poco la lengua extranjera* (Carta, alumno de primer grado, marzo 2011, DGH).
- *La escuela es para que me aprende cada materia y cosas que le dan los maestros* (Carta, alumno de segundo grado, marzo 2011, DGH).

* La información empírica se presenta de la misma manera como fue escrita o expresada por los sujetos, sin corregir nada de lo que se obtuvo.

Con ello, se confirma que la escuela dota a los alumnos con nuevo conocimiento, nuevas ideas, nuevas actividades, que construyen una nueva visión de ser y estar en el mundo, más allá de los límites de su comunidad, ofreciéndoles ser parte activa de la comunidad mayoritaria, a través de herramientas y conocimiento que posiblemente les permite incorporarse a la cultura hegemónica.

Es en esta etapa que se dan cuenta que la escuela les ofrece una nueva forma de vida, a la cual están siendo invitados, razón por la cual consideran seguir estudiando, seguir siendo parte de ese sistema escolarizado, buscando ingresar al COBACH para que esos ideales de llegar algún día a ser ingenieros, doctores o licenciados se cumplan. Pero la realidad es que no todos pueden alcanzar ese ideal, esa promesa que les ha puesto la escuela.

c. Bachillerato: como puente o finalización de los estudios

El COBACH, plantel 60, es el centro de estudios de mayor escolarización que se encuentra en el municipio. Así que, para muchos jóvenes, puede significar la finalización de su escolarización o el puente para ingresar a una universidad.

Los docentes de la institución residen en San Cristóbal, Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo, el director de la institución es el único originario de San Andrés Larráinzar, mismo que domina el tsotsil, lo que le permite una interlocución en la propia lengua materna de los habitantes de la comunidad.

La institución abrió sus puertas en 1997 por lo que actualmente lleva 16 años ofertando educación media superior. En los dos primeros años inició con el turno vespertino, en ese tiempo todos los “comportamientos antisociales” que se presentaban en la comunidad (bullicio, pleitos, pintas de paredes) fueron atribuidos a los estudiantes, razón por la cual, las clases se cambiaron al turno matutino.

En las entrevistas que se realizaron a los alumnos de esta institución educativa, se analizó el significado que tiene para ellos el pertenecer al COBACH.

Significado del COBACH para los alumnos*
El COBACH para el joven indígena es...
<ul style="list-style-type: none"> • <i>COBACH, es la única etapa en donde podemos desarrollarnos de manera correcta y prepararnos para ser alguien en la vida, y también a ayudar a los demás; en el COBACH se descubren muchas cosas nuevas y buenas (Carta, alumna de cuarto semestre, marzo 2011, DGH).</i> • <i>podemos aprender muchas cosas que no lo sabemos, y tambien, es aqui donde nos desarrollamos aprendemos cosas de los maestros que nos enseñan de cómo comportanos nos enseñan de los valores que debemos de utilizar para ser una buena persona (Carta, alumno de sexto semestre, marzo 2011, DGH).</i> • <i>Para mi la escuela es Importante por que es el espacio donde el Ser humano puede Cambiar su Vida su Conocimiento y es donde podemos Aprender A leer, escribir A entender mas, por eso yo Como Estudiante yo me siento muy Feliz por que yo se bien que estoy Aprendiendo y A mejorar mis Conocimiento y para salir un buen profesionista. para la vida mejor , y a parte de eso, es para mejorar la Comunidad para salir mas profesionista (Carta, alumno de sexto semestre, marzo 2011, DGH).</i>

* La información empírica se presenta de la misma manera como fue escrita o expresada por los sujetos, sin corregir nada de lo que se obtuvo.

Con lo anterior es evidente que la escolarización promueve el desarrollo de las habilidades y conocimientos, principalmente para el desarrollo personal, pero también se alcanza a ver que existe el interés por

mejorar el desarrollo comunitario. En otras palabras, mejorar el desarrollo socioeconómico personal y comunitario, asumiendo roles dentro de una profesión para trascender la vida comunitaria actual.

La visión del indígena en este nivel de estudio es crítico para su desarrollo personal y educativo, ya que al estudiar en esta institución se le pueden presentar dos opciones:

- El COBACH como puente para ingresar a la universidad
- El COBACH como la finalización de sus estudios escolarizados.

Al no existir en San Andrés Larráinzar una institución de estudios superiores, los jóvenes tienen que partir de su territorio si quieren alcanzar sus ideales de obtener una profesión y con ello mejorar su calidad de vida, sin embargo, para muchos éste representa la finalización de sus estudios escolares, el peldaño final en la formación académica.

Es por ello que el análisis intenta recuperar la perspectiva que tienen los estudiantes al concluir sus estudios en el COBACH.

Las concepciones del COBACH como:*	
Puente para ingresar a la universidad	Finalización de los estudios escolarizados
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No todos tenemos esta oportunidad de seguir estudiando por eso estoy muy orgulloso de pertenecer a esta escuela (Entrevista, alumno de sexto semestre, mayo 2011, DGH).</i> • <i>Todavía no quiero salir de la escuela porque aquí tengo muchos amigos con los que me llevo muy bien, y también porque todavía no he pensado en donde voy a estudiar (Entrevista, alumno de sexto semestre, abril, 2011, DGH).</i> • <i>Mi sueño es que terminare mi estudio y seguir hasta que yo cumpla mis deseos que yo tengo en la mente. Y salir adelante (Entrevista, alumno de quinto semestre, mayo, 2011, DGH).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Yo sé que no podrá seguir estudiando, por lo económico, entonces para que le hecho ganas (Entrevista, alumno de cuarto semestre, junio 2011, DGH)</i> • <i>Mis padres no quieren que siga estudiando, por ser mujer, además de no tener dinero (Carta, alumna de sexto semestre, abril 2011, DGH).</i>

* La información empírica se presenta de la misma manera como fue escrita o expresada por los sujetos, sin corregir nada de lo que se obtuvo.

El COBACH genera expectativas y posibilita que los alumnos se enfrenten a las realidades socioeconómicas en que viven. Ofrece la posibilidad de seguir estudiando, de ser el puente para cumplir los deseos de aquéllos que tienen los recursos materiales y simbólicos para dar continuidad a la formación profesional, de llegar a ser licenciados, ingenieros, doctores, se convierte en su ideal, el cual se ha empezado a construir desde la secundaria, por lo que al llegar a este nivel educativo, el momento se vuelve crítico para continuar buscando ese ideal.

Por otro lado, la culminación de la trayectoria escolar es una realidad para muchos, los motivos son diversos, especialmente de tipo económico, pues, como hemos mencionado al describir el contexto de estudio, la población de la comunidad presenta carencia de empleos y las actividades productivas son de autoconsumo. Los procesos culturales juegan un papel importante en la decisión de continuar o de apoyar los estudios universitarios, la condición indígena es una barrera cultural que no favorece que las mujeres salgan de la comunidad para continuar sus estudios.

Conclusiones

El presente estudio es un acercamiento a la realidad de los alumnos en el proceso de escolarización. La información muestra que la escuela indígena, es un espacio de convivencia social entre alumnos que provienen de comunidades y parajes distintos, de tal manera que favorece los vínculos de amistad y exige el desarrollo de habilidades sociales que van fortaleciendo su desarrollo personal.

Para los alumnos la escuela es un espacio muy importante, en los discursos se muestra el orgullo que genera pertenecer a la institución educativa, existe un reconocimiento que lo que enseña la escuela es valiosísimo para el desarrollo personal y también para la comunidad. Se muestra agradecimiento para los profesores, autoridades escolares y padres de familia por permitir que lleguen, participen y aprendan los contenidos que ofrece la institución. En este sentido, los alumnos manifiestan que la escuela les permite evolucionar, generarse un nuevo panorama y una visión más amplia del mundo. Se dan cuenta que la

comunidad no lo es todo, que más allá se encuentran, contenidos, experiencias, que ellos pueden conquistar.

No deja de llamar la atención, las condiciones económicas y culturales que impiden que los alumnos sigan soñando por unas condiciones de vida mejor, la falta de recursos económicos y las representaciones y contenidos culturales son los factores principales que hacen que no todos puedan acceder a los estudios universitarios.

Referencias bibliográficas y documentales

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: Mcgraw-Hill.
- Bonfil Batalla, G. (2008). *México profundo: una civilización negada*. México: Siglo XXI.
- Díaz Polanco, H. (2006). *El laberinto de la identidad*. México: UNAM.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales, Manizales Colombia, julio-diciembre, 1 (2), pp. 1-26.
- Gobierno Federal (2001). *Programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 2001-2006*. México: Gobierno Federal.
- INEGI (2010). *Tabulados básicos del II conteo de población y vivienda 2005*. México: INEGI.
- Marín Gallego, J. D. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, julio-diciembre, 28 (97), pp. 73-86.
- Arias Montoya, L. Portilla de Arias L. M. y Villa Montoya, C. L. (2008). El desarrollo personal en el proceso de crecimiento individual. *Scientia Et Technica*, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, diciembre, XIV (40), pp. 117-119.
- Murueta, M. E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI, CESE.
- Orduna Allegrine, G. (2003). *Desarrollo local, educación e identidad cultural*, ESE N°004 2003. Universidad de Navarra. Documento disponi-

ble en: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8408/1/Estudios%20Ee.pdf> [Consultado el 30 de marzo de 2012].

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural (Preámbulo)*. S.d.
- Organización de las Naciones Unidas (2010). *Informe sobre desarrollo humano*. S.d.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Popkewitz, T. (2006). *La escolaridad y la exclusión social*. Buenos Aires: Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Taylor, C. y Habermas, J. (2002). *Multiculturalismo, lotte per il riconoscimento*. Milán: Feltrinelli.
- Sacristán, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. India: McGraw Hill.
- Stavehagen, R. (1995). Democracia, modernización y cambio social en México. En: *México, el exilio bien temperado*. México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A. C., Instituto Goethe México, A. C., Secretaría de Cultura del Estado de Puebla y UNAM.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

*Llevarle la contraria: posiciones del sujeto ante la obediencia escolar en una comunidad indígena de los altos de Chiapas*⁷

Alan Federico Barrientos Hernández
Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Introducción

La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la organización de rituales (McLaren, 1995). Los rituales son capaces de entrar en una acción simbólica y penetrar en concepciones complejas del mundo. Los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultural.

Así, el ritual es base de toda cultura. Para Geertz (1994) el hombre es un animal suspendido en una red de significados que él mismo teje. Dentro de esta telaraña nace el ritual, como manifestación del mundo simbólico que configura al hombre. Para Turner (1980) el símbolo es la más pequeña unidad que conserva las propiedades específicas de la conducta ritualizada, de esta forma, el ritual es concebido como una serie de movimientos codificados. Holmes (1973), señala que resulta

⁷ Este trabajo es producto del proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, que realiza el Cuerpo Académico, Procesos Sociales Contemporáneos y Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, financiado por el Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP, 0222) de la Subsecretaría de Educación Superior, en la convocatoria Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos 2011.

fundamental los ritos para la articulación y formulación del drama para hacer corpórea la intencionalidad de una comunidad.

Los rituales se diferencian de los hábitos y las costumbres por el uso de los símbolos, poseen un significado más allá de la información transmitida, dotando a las rutinas de un significado más amplio (Myerhoff, 1977, en McLaren, 1995), de esta manera el ritual es el código genético de las culturas, en donde se encuentra la información que trasciende. Por otra parte, a pesar de que el ritual por definición es repetitivo, reproduce la cultura, incorporando los nuevos elementos que en ella se gesta (Aguado y Portal, 1992). El sentido que cada época otorga al sistema ritual, estará influido por los procesos sociales de cambio, y modificada por la acción cotidiana de los sujetos que la constituyen.

El espacio escolar es un sistema complejo de rituales. La institución educativa es un espacio de existencia personal y colectiva, donde el ritual es impuesto e institucionalizado como medio para el éxito de la *misión educativa*; articulando los símbolos suspendidos en esa dimensión escolar y *alimentando*⁸ con su *discurso*,⁹ pretende *hacer crecer* al alumno con la finalidad del éxito educacional, así es como el alumno se hace sujeto de la misma. Sin embargo, quien se resiste a ser sujeto de la institución, es orillado a buscar ser “alimentado” con un discurso alterno que la propia institución escolar promueve y a partir de él el alumno puede sostenerse, por ejemplo: el discurso adolescente. El discurso adolescente es introducido por la institución educativa y consiste en una etapa donde la institución supone que el alumno debe transitar por cambios fisiológicos, psicológicos y culturales, que sirven de soporte para el alumno y así poder sujetarse de él para ser reconocido por la institución. El discurso adolescente sirve para cubrir la impotencia de la institución. Tal hecho es visible en el señalamiento de Martínez y Rojas (2005, pp. 114-115), donde resulta claro que en una comu-

⁸ La etimología del latín *alumnus* es indiscutiblemente el verbo *aloe, alere, altum, alimentar, hacer crecer* de donde viene el adjetivo *altum alto, profundo* (literalm. crecido) y el castellano *alimentar alumnus*. La intención de señalar al *alimentado* tiene como propósito la distinción entre este concepto con el de *escolar*. A este último se refiere al que asiste a la escuela y que no necesariamente sea el *alimentado*.

⁹ Deconstruir el discurso en *dis-curso*, evoca nuevas posibilidades, donde no sólo es un conjunto fonético y gramático sino va más allá de lo literal. El efecto del *sin* imposibilita la articulación logrando que no se ejecute ninguna. La intención del *sin curso* es mostrar la falta de dirección del discurso que se articula por la institución educativa que pretende alimentar al alumno.

nidad indígena no se encuentra la designación a esa etapa con las características que se le asigna al adolescente en las sociedades modernas:

...los huicholes de la comunidad de San Miguel Huaixtita (Jalisco) tienen para nombrar a sus jóvenes de aproximadamente quince años: *temaik+* (joven hombre) o *+imaria* (joven mujer), quienes permanecen en esta categoría hasta que se casan, independientemente de la edad. Si bien “esta clasificación permitiría inferir que dentro de la sociedad huichola existe la etapa social de la juventud”, la realidad es que los jóvenes y las jóvenes acostumbraban casarse (vivir juntos) a temprana edad, entre los quince y dieciséis años, lo que significa que casi nunca llegaban a ser *temaik+* o *+imaria*, por lo menos hasta 1995, año en que comenzó a funcionar la secundaria Tatutsi Maxakwaxi; institución cuya presencia “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, pp. 114-115).

A partir del señalamiento anterior podemos decir que la mirada de la escuela ante el joven indígena es de *adolescente*, la mirada de la cultura local hacia el joven indígena es distinta. En el caso particular, la llegada de la institución escolar en estas comunidades llega a postergar los procesos propios del intercambio simbólico que establecen relaciones significativas dentro de la comunidad. Es precisamente en esa postergación donde se inscriben símbolos, relaciones y por tanto nuevos rituales que no pertenecen a su cultura inmediata. Como elemento adherido a las condiciones de la escuela, se inscribe también la lógica institucional que se manifestará como única y verdadera. En esta misma se determinan las condiciones fenomenológicas que permiten la comprensión del ritual de resistencia como emergencia. Se trata, por tanto, de la inscripción de una lógica binaria que encuentra sentido en su proceso de proveer los conocimientos y determinar la posición de aquellos sujetos que tuvieron éxito o fracaso dentro de la institución. Resulta necesario señalar que dentro de los mismos discursos y prácticas institucionales ya se anticipa la asignación de dichas posiciones que incluso se insertarán dentro de la comunidad. Por tanto, la institución con sus discursos y rituales escolares, ejerce reconfiguraciones, establece tiempos,

modifica estructuras y recodifica al alumno y a los rituales locales, siendo el alumno el principal receptor del ritual escolar.

Al posicionarse como el principal receptor del ritual escolar, el alumno es el primordial actor de la escena escolar. El espacio escolar es el espacio del ritual institucional, donde se recrea, a diario y constantemente, los códigos rituales, que forman al alumno quien es el principal exponente de la institución, dentro del escenario vital para la acción ritual. De esta suerte, la escuela se transforma en escenario donde se establece el ritual institucional.

La actuación del alumno dentro del ritual le permite modificar la visión habitual de las cosas y le enseña a ver el mundo de otro modo, pero esto evoca que los alumnos se dirijan en contra, consciente o inconscientemente, del ritual institucional. Cuando los alumnos contradicen los rituales institucionalizados en el escenario escolar, se produce un nuevo sentido, una nueva forma de percibir el mundo simbólico, que moldea la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión. Al institucionalizarse los rituales de inmediato se institucionaliza la resistencia, como una relación binaria en el ritual porque el efecto de la institucionalización es evocar la resistencia.

En este trabajo, se intentará analizar por qué el alumno se resiste al ritual, se pensará y explicarán los significados de la resistencia. Ello, en el escenario de dos instituciones educativas: la Escuela Secundaria Técnica (EST), no. 57 y el COBACH Plantel 60, localizadas en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas, San Andrés Larráinzar.

Proceso metodológico

El trabajo se realiza desde una perspectiva cualitativa, a partir del paradigma interpretativo que implica la comprensión y sentido que los sujetos atribuyen a su realidad (Pérez, 2001 y Buendía, 1998) mediante el estudio de caso. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas individuales abiertas y se levantó un autorregistro (carta) que daba cuenta sobre la significación de la escuela.

A partir del análisis del texto obtenido mediante los registros, se crearon cuatro esquemas que analizan la relación entre el sujeto y los discursos de la institución escolar. Mediante la herramienta de software Atlas.

ti, se llevó a cabo el análisis de contenido bajo la estrategia *bottom-up* (ascendente). Con ello, se crearon síntesis a manera de redes conceptuales donde se recuperan los elementos más representativos relacionados con la concepción que tienen los alumnos sobre la institucionalización del ritual y la resistencia que manifiestan ante este proceso, de la obediencia, de los discursos escolares, teniendo como principales a la obediencia y resistencia, las etapas o estadios del proceso de sujeción del alumno.

Sujetos

Estudiantes de la EST no. 57, hombres y mujeres de 1°, 2° y 3° grados de escolaridad, con una edad que oscila entre los 11 y los 16 años y estudiantes del COBACH plantel 60 de 1°, 3° y 5° semestre, de edades entre los 15 y 21 años. La gran mayoría de procedencia indígena, del municipio de San Andrés Larráinzar, Chiapas.

Resistencia institucionalizada

La información obtenida mediante cartas¹⁰ y entrevistas alude a que cuando se institucionaliza el ritual, emerge la resistencia. La institución escolar intenta construir sujetos obedientes, sin embargo, el sujeto que no permite la sujeción a la obediencia y se resiste a través de la desobediencia, muestra la impotencia de la institución ante su propósito.

...Todos los días vengo y entro en mis clases, aunque a veces me aburre, pero tengo que entrar para que yo aprenda más.¹¹

...Yo creo que es llevarle la contraria, porque creo que se siente bien así no obedeciendo al maestro lo que está diciendo.¹²

La resistencia puede entenderse como efecto de la imposición de la institución, del intento por construir un *tipo* de subjetividad, pero existen

¹⁰ La información se transcribe textualmente tal como se encuentra en los originales.

¹¹ Extractos de cartas de alumnos de la EST no. 57 de San Andrés Larráinzar, Chiapas.

¹² Extractos de cartas de alumnos de la EST no. 57 de San Andrés Larráinzar, Chiapas.

sujetos que se resisten a configurar su mundo simbólico a partir de los postulados de la institución. En este sentido, existe un choque de discursos, por un lado el de la institución y por otro el de la resistencia, este fenómeno evocará síntomas en el sujeto, manifestándose de diversas maneras, el sujeto de la resistencia será entonces el síntoma de la institución.

...cuando nos dice (el maestro) que estemos quietos, sin movernos en nuestro lugar, algunos se empiezan a mover y a molestar al que está enfrente o atrás, y así ellos empiezan a jugar, ya es, es más bien para probar al maestro, su autoridad que pueda tener.

Es frecuente observar la resistencia de quienes se ven sometidos a esas prácticas opresoras, tiranas, absolutistas, por eso, se considera errónea la costumbre de (des)calificar a los jóvenes estudiantes con etiquetas estereotipadas y denominaciones peyorativas que buscan minimizar y acentuar su descontento en las aulas, tildándolos de *violentos, sin valores, vagos, apáticos, burros, desobligados*. Se tilda con estas denominaciones peyorativas al alumno que no cumple con la fantasía del maestro, que idea con que el alumno aprenda toda la sabiduría del él.

El primero será síntoma, desecho o producto no logrado de la misión educativa y el otro, como depositario de la institución donde se instituyen las pautas culturales de la escuela.

Sujeto, institución educativa y dos discursos

Dentro de los límites de la institución se ofertan discursos, con los que se pretende *alimentar*¹³ al alumno, uno de ellos será *la misión educativa* (progreso social, progreso del Estado, éxito personal), la obediencia, y el otro, también promovido por la institución escolar, la *resistencia* (McLaren, 1994, pp. 195). Estos discursos son la base fundamental de la institución, que permite que exista y continúe formando sujetos.

Ante la obediencia, se verá reflejada la resistencia, que será la impotencia o el motivo del sentir de fracaso a la institución escolar, que eje-

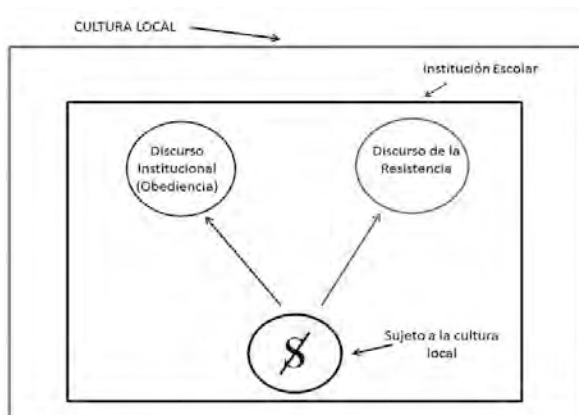
¹³ Cfr., p. 41.

cuta esfuerzos para que ese *discurso* tome dirección, un efecto directo para su producto, al que pretende *alimentar*, pero éste se resistirá a ser sujeto de la institución o puede lograr sujetarse a ella. Así, el sujeto a la resistencia es *gozado* por la institución escolar, debido a que la resistencia del *alumno* es lo que le da el soporte para que continúe la institución.

Si se habla de dos discursos y del proceso de sujeción ante ellos, podríamos definir procesos de algo que la institución escolar contempla de *amorfo*,¹⁴ de materia prima, algo que se encuentra fuera de ella, al sujeto de la cultura, al que pretende formar bajo su misión, la misión escolar.

Esquema 1. Dos discursos, un sujeto

En esta gráfica se muestra con el cuadro rojo a la cultura local, con el cuadro negro la institución que se sobrepone a la cultura local, y dentro de la institución el proceso que se realiza, S representa al joven indígena que es sujeto a su cultura, a la cultura local, quien es construido por ella, y dentro de los círculos los discursos que la institución escolar promueve, así el alumno se hará sujeto de alguno. Así entonces (esquema 1), existe un primer momento, donde se encuentra el *alumno* ante dos discursos, uno directo y el otro alterno, obediencia y resistencia, quien será sujeto a alguno de ellos, como se muestra en la gráfica siguiente:

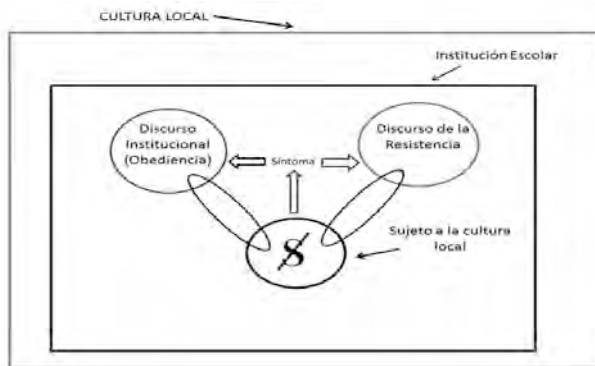


¹⁴ Debido a que la institución mira en el *alumno* algo que no tiene forma, que se va a formar.

O bien, un sujeto a dos discursos (esquema 2), pero esto provocará el malestar en el *alimentado*:

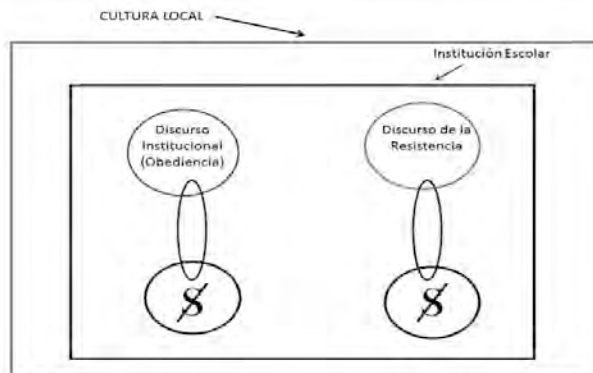
...creo que necesito ayuda de alguien para lograr integrarme totalmente a lo que es el COBACH y regresar la mentalidad que tenía antes de integrarme a las aulas de esta institución¹⁵

Esquema 2. Sujeto a dos discursos



De igual modo, podría ser dos sujetos a dos discursos (esquema 3):

Esquema 3. Dos sujetos a dos discursos



¹⁵ Entrevista a un alumno del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas.

Tales procesos acontecen dentro de los límites de la institución, fuera de ella es la cultura, pero con la sujeción a la resistencia puede permanecer dentro de la institución la cultura local.

Esquema 4. Sujeto a los discursos

El *alimentando* no sólo es sujeto a la linealidad de un *discurso*, sino un sujeto de los *discursos*. Es sujeto a un anudamiento que se va hilando por las diversas demandas de la institución escolar y de la cultura local (familia, historia, tradiciones, sociedad), que sofocan al *alimentado* y que provocan el *mal-estar*¹⁶ del alumno, por ser un sujeto tensionado.

De tal forma en la comunidad indígena, el alumno es un sujeto a la cultura y, posteriormente, un sujeto tensionado por las distintas ataduras de los *discursos* que se articulan en los diferentes campos por donde atraviesa y es atravesado, para formarse y deformarse. Este proceso lo lleva a ser sujetado a todas las demandas de estos campos, lo que induce la angustia, el agobio y el malestar del *alimentado*.

...creo que necesito ayuda de alguien para lograr integrarme totalmente a lo que es el COBACH y regresar la mentalidad que tenía antes de integrarme a las aulas de esta institución.¹⁷

...Cuando estoy en la escuela, a veces me siento contento, triste o en otras ocasiones y de esto ago cosas buenas o regulares.¹⁸

...En mi escuela he vivido en vez en cuanto soy feliz, en animo, pero hay que me siento muy triste y sin ganas estar en el salón, mas bien dicho no quiero entrar en las clases.¹⁹

...también ago mis tareas, participar en clases pero a veces no ago casi nada por que a veces me siento aburrido o triste.²⁰

¹⁶ Término usado no sólo para señalar el *malestar* del alumno sino su *estar* que se ve alterado, modificado y tensionado por los discursos escolares. Por estos fenómenos el *estar* del alumno en la institución le produce un *mal* como son los problemas de aprendizaje y emocionales.

¹⁷ Extractos de cartas de alumnos del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 31/03/2012.

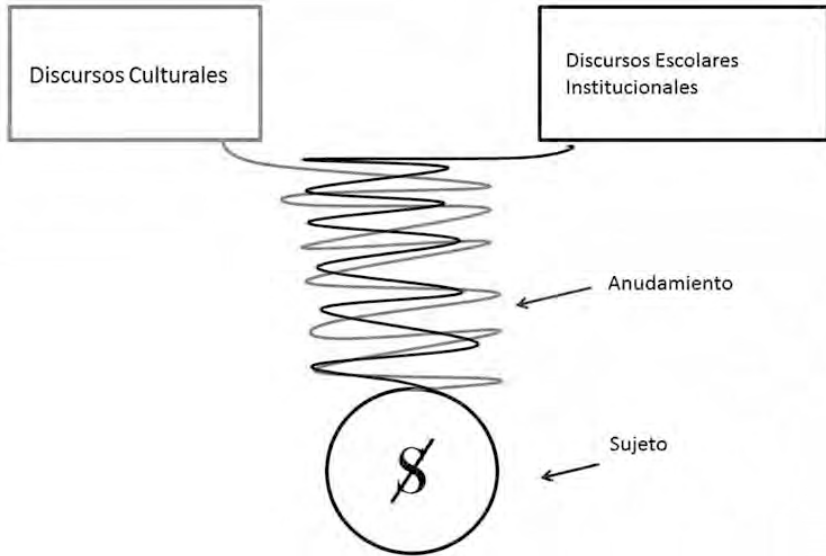
¹⁸ Extractos de cartas de alumnos del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 31/03/2012.

¹⁹ Extractos de cartas de alumnos del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 31/03/2012.

²⁰ Extractos de cartas de alumnos del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 31/03/2012.

...Mas despues cuando ya estaba en el Quinto semestre conquiste a una chica pero no me hizo caso, en eso mas me desanime de mis estudios y sentí que mi vida ya no valia nada en este mundo.²¹

Esquema 4. Sujeto a los discursos



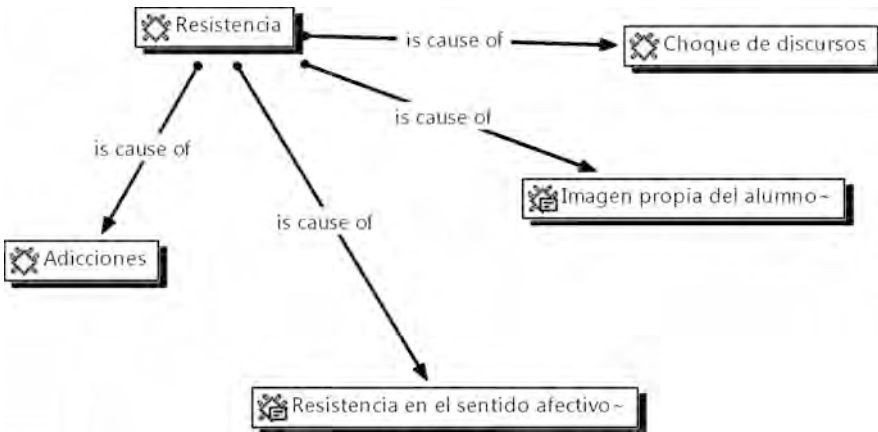
Redes y categorías

Las categorías obtenidas se agruparon en dos familias, una de resistencia y otra, la de obediencia.

En resistencia se agruparon: adicciones, resistencia, imagen propia del alumno y resistencia del alumno.

²¹ Extractos de cartas de alumnos del COBACH Plantel 60 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 31/03/2012.

1. Resistencia escolar y cultural



Las categorías antes mencionadas, constituyen las formas de manifestación de resistencia que muestran los alumnos de la Institución.

Cuando se establece la institución escolar como cultura dominante, sobre la cultura local, intentará construir sujetos, mediante el proceso de sujeción que sufrirá el individuo de la cultura local a través de la escolarización. El sujeto a la cultura local, manifestará resistencia, como una forma de protección de su singularidad, de su sujeción cultural natal, la construcción de su sistema familiar. El alumno, pondrá resistencia, como efecto de las normas de la escuela, donde una de ellas será el no consumir sustancias nocivas, siendo el alumno quien rompe esta norma y hace uso de las adicciones. Del mismo modo, la protección de su imagen ante la imposición de la imagen institucional, el alumno protegerá su identidad al rechazar ser la “imagen de la escuela”, no llevar el uniforme y proteger su apariencia:

Entrevistador: Y ¿tú qué opinas de esas reglas?

Entrevistado: En parte está bien, porque es parte de la imagen de la escuela que se está dando, ya que así como ustedes nos vienen a visitar hoy damos una imagen ante ustedes.²²

²² Fragmento extraído de entrevista realizada a una alumna de la Secundaria # 57 de San Andrés Larráinzar, Chiapas. 10/10/2012.

En la viñeta anterior se puede retomar como la aceptación de la institución pero puede notarse la resistencia ante ésta:

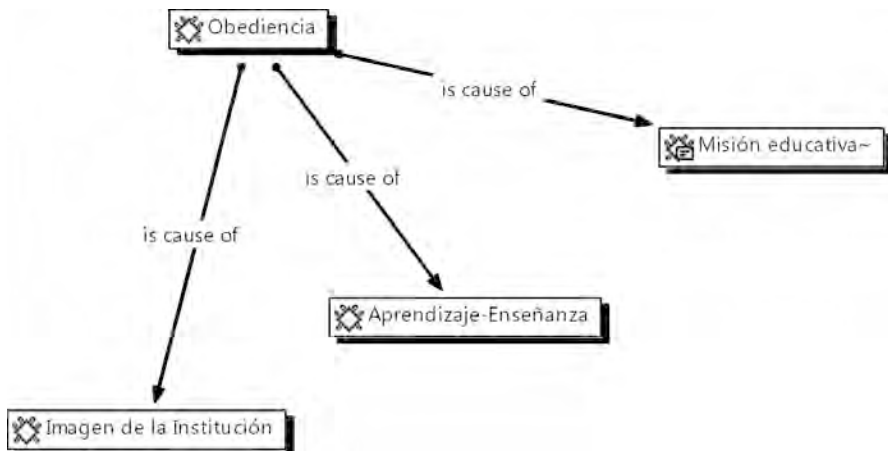
Entrevistador: ¿Tienes otra opinión?

Entrevistado: Sí, hay varias opiniones.

Entrevistador: ¿Cómo cuáles?

Entrevistado: Yo creo que esa de las playeras, como que no me cae muy bien que digamos, porque, bueno la de las hojas de mariguana algunos si les gusta, sólo por el estampado, y lo que sí es de las calaveras, es que a mi si me gusta portar ese tipo de playeras en la institución, pero, después con esa nueva regla voy a tratar de no traerlas mucho.²³

2. Obediencia institucional



La obediencia será el logro de la institución, el propósito de la misión educativa y, donde se verá reflejado, será en los alumnos, quienes no manifiesten resistencia, ni se opongan a las normas de la institución, siendo entonces, el producto que espera la institución escolar: la misión educativa.

²³ Fragmento extraído de la entrevista realizada a una alumna de la Secundaria # 57 de San Andrés Larráinzar, Chiapas.10/10/2012.

Este proceso de sujeción, se dará cuando el individuo de la cultura local, sea partícipe de la construcción de la cultura dominante, la institución, siendo entonces, quien logre sujetarse a la institución y cambie tanto en percepción, identidad y pensamiento. Una reconfiguración a su mundo simbólico, distinta a la de su estructuración personal.

Conclusiones

Con los resultados obtenidos se entiende a la resistencia como la defensa del alumno ante la institucionalización del ritual, siendo la forma de proteger la formación que ha sido construida por la cultura local (familia, tradiciones, lenguaje). Las distintas etapas o estadios del proceso de sujeción del alumno ante los discursos que la escuela ofrece dentro de sus límites, el de la obediencia y la resistencia. Los efectos y manifestaciones en este proceso evoca a problemas en la enseñanza-aprendizaje, consumo de sustancias, alcoholismo, violencia, problemas de conducta, deserción escolar, bajas calificaciones, problemas de atención.

La institución escolar culpa a agentes externos, como a los padres, la sociedad, la cultura, el lenguaje, de ser quienes provocan estas manifestaciones resistenciales de los alumnos y los culpa por no corregir y contener éstas actividades, pero los docentes, quienes son una extensión de la escuela como agentes internos, se desligan de ser factores que provocan estas manifestaciones en los alumnos. El maestro es quien culpa y, de una forma inconsciente, se culpa de las resistencias de los alumnos, porque no es satisfactorio para la institución reconocer su error. Es una forma de distorsión aperceptiva, siendo la apercepción un proceso donde se asimila una experiencia pasada y el residuo de ésta se ve reflejada en experiencias nuevas, es percibir una nueva experiencia referente a una experiencia anterior. Dentro de la apercepción se encuentran mecanismos de defensa, como la proyección, que usa el profesor junto con la institución como defensa ante su displacer, proyectando en los alumnos la culpa que él siente de la resistencia de ellos.

El maestro al mismo tiempo que pertenece a la institución se considera una extensión de la misma. Es el artificio que es usado por la escuela para hacer que el alumno aprenda la sabiduría absoluta de él,

siendo la fantasía del maestro, y así poder lograr la misión escolar. El maestro es el iluminado, quien posee el saber absoluto, así lo posiciona la escuela y recrea éste lugar. Utilizando la metáfora del pasaje bíblico de Moisés, se comprende que Dios es la institución escolar y el maestro es el profeta Moisés quien tiene la misión de liberar de la obscuridad del saber local, con el saber iluminado del maestro, a los integrantes de la cultura, y así es la imagen de donde se desprende el alumno.

Podemos notar que la escuela se constituye como un espacio ajeno a la cultura local, que incluso dentro del territorio de la comunidad, a la entrada a ella, los símbolos, las formas de relacionarse, incluso la vestimenta, como es el caso del uniforme, la configuran fuera de la cultura propia. Por tanto, la resistencia es el medio que hace presente la cultura local dentro de la institución escolar, mediante el lenguaje y la conservación de costumbres. También se encontró que la institución es quien de una forma alterna promueve la resistencia debido a que es lo que da sustento y soporte para que continúe funcionando, creando sujeciones, porque su misión es formar sujetos obedientes. La institución niega un lenguaje y una cultura local, no percibe al joven indígena, percibe algo que necesita formarse, algo que no cuenta con la escolarización occidentalizada que dista de su cultura, la institución se ciega ante la cultura local.

Si la institución pretende el progreso con la escolarización, se debe entender que no tiene que cegarse o negar al joven indígena, y deben de existir reconfiguraciones para el proceso de escolarización a indígenas.

Referencias bibliográficas y documentales

- Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM-Iztapalapa.
- Buendía, E. L., Colás Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Método de investigación psicopedagógica*. España: McGrawHill.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Holmes, U. T. (1973). Liminality and liturgy. *Worship*, 47, (7), pp. 386-399.

- Martínez, R. y Rojas, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropologías y estudios de la ciudad*, 1. Pp. 105-122.
- McLaren, P. (1994). *La escuela como un performance ritual*. México: Paidós.
- McLaren, P. (1995). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

Experiencias de padres jóvenes en el tránsito hacia la paternidad: dejar el *despapaye*²⁴ para cambiar pañales

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Martín Cabrera Méndez

Introducción

La reproducción biológica en el ser humano se inscribe, como todo lo humano, en un universo simbólico que da lugar a múltiples fenómenos y experiencias, al mismo tiempo que posiciona a los sujetos en prácticas, discursos y representaciones que intervienen en sus dimensiones tanto psíquicas como sociales. No se trata, por tanto, de una condición instintiva con el único fin de direccionar todas sus energías hacia la preservación y continuidad de la especie. Más allá de la función biológica, las prácticas humanas permiten interrogar los supuestos instintivos a través de sus aceptaciones, negaciones, variedad de formas en afrontarlos y confrontarlos, aún en las superaciones de las desventuras fisiológicas, aquí la adopción resulta ser un buen ejemplo. La trama que se entrelaza en la escena en torno a la reproducción del ser humano, está contenida de sentimientos, aprendizajes, experiencias, emociones, significados, procesos y alianzas en el espacio y tiempo.

En el caso particular de la paternidad, su representación histórica ha formado el boceto de aparecer como apéndice de las funciones de

²⁴ Este término es un sinónimo coloquial de desorden. Esta expresión fue usada por uno de los entrevistados.

supervivencia de nuestra especie, su función incluso se la ha entendido del lado cultural. En contraparte, la representación histórica de la maternidad esboza el carácter natural e instintivo. Muestra de lo anterior nos lo proporciona Salguero (2004) quien menciona que las prácticas, significados y vivencias realizada por los padres, se encuentran influenciadas por cada época histórica, dependiendo de su grupo social y cultural. De tal forma que en el marco del análisis histórico, social y cultural, las prácticas y significados de la paternidad resultan ser variadas, por ello no pueden solamente considerarse como instintivas, puesto que en el orden de lo instintivo las prácticas se vivenciarían homogéneas. El énfasis de esta particularidad en investigaciones de la paternidad ha enunciado que ella no se relaciona exclusivamente con la procreación de un nuevo ser (Rodríguez, Pérez y Salguero, 2010), incluso este acto no revela la categoría de que el nuevo ser sea considerado como hijo, a este se le puede negar, aceptar, ó asumir la responsabilidad correspondiente; de forma inversa, la función biológica de procreación no es requisito indispensable para el ejercicio de la paternidad, tal el caso de los motivos de la reproducción asistida donde se superan las deficiencias fisiológicas para vivenciar la paternidad (Álvarez, 2006).

Por el lado de la consideración del apéndice, Aberastury y Salas (1978) consideran que en la teorización del padre en el psicoanálisis se ha mostrado que se trata de una función que se relaciona con el distanciamiento de lo biológico y lo instintivo, operando sobre la censura del incesto y la fusión madre-hijo o hija. De tal forma que para el psicoanálisis la función paterna se expresa en el apéndice que dará entrada al hijo o hija en el orden de lo cultural a partir del corte en la diada madre-hijo o hija. Para estos mismos autores, en la obra de Freud se pueden distinguir cuatro funciones importantes del padre: servir como modelo de identificación, como objeto afectivo, como auxiliar de la madre y convertirse en rival en el drama edípico. Se puede considerar por tanto, tal como lo expresa Badinter (1991) al reflexionar sobre la obra de Lacan y Dolto, que se establece una función simbólica del padre que trata de alejar el orden instintivo y biológico. En este marco, Arévalo (2004) plantea que si bien la construcción de la paternidad y la masculinidad no son condiciones que puedan suponer un paralelismo, la postura simbólica del hombre le

ha servido para normar, dominar y funcionar como figura de corte de la fusión entre la madre y el hijo o la hija. Aunque las consideraciones sobre la función simbólica del padre sean realizadas a partir del psicoanálisis, no deja de tener peso para pensar en las manifestaciones de la paternidad contemporánea. A ello Montesinos (2002) atribuye el desafío que tiene la paternidad en la actualidad debido a las reconfiguraciones simbólicas de los estereotipos masculinos y femeninos.

Otra de las concepciones de la paternidad, es entenderla como un concepto social. En esta perspectiva se entiende como la construcción social del ideal de la práctica y de su representación, que dirigirá y apropiará en el sujeto como actor de este drama social (Molina, 2011). Siguiendo esta perspectiva Álvarez (2006) señala que la paternidad se expresa como un acto voluntario y de compromiso que se realiza y reafirma en lo social; estos compromisos son referidos en los estudios como los papeles que los padres realizan en el cuidado y la crianza de los hijos. Sobre ellos se inscriben discursos que dentarán los distintos movimientos de su representación social, asimismo se expresarán las resignificaciones que los sujetos tienen del mundo a partir de asumir la posición de padres. La apropiación del ideario de la paternidad ubica a los sujetos más allá de las cuestiones de engendramiento, el posicionarse como padre implica cumplir con los mandatos que la sociedad tiene de la representación de la paternidad. De esta forma se encuentran en los discursos diversas expresiones de las recompensas y castigos que la sociedad otorga.

Desde Álvarez (2006) podemos entender que dentro de los relatos de la paternidad se describen un conjunto de prácticas, anhelos y desafíos que si bien son vistos desde un fenómeno del actor individual, se entrelazan en las relaciones familiares y sociales que intervienen en este posicionamiento. Es precisamente en esta reconfiguración de las relaciones donde los sujetos expresan los cambios, a pesar de ser con personas ya conocidas, tal es el caso de la intervención de los familiares. La constitución de una nueva familia, genera diversas manifestaciones de conflicto en las reconfiguraciones de las relaciones a partir de la paternidad.

Todas estas implicaciones, aún en el sentido del ideario social como un proceso organizado, permiten pensar en las particularidades de las experiencias y vivencias de los padres como parciales, diversas y fali-

bles. La paternidad aparece como un proceso en construcción que se extiende en el tiempo, interroga a las etapas, se impregna de incertidumbres, a la vez que cuestiona sus formas tradicionales o clasificadas. Desde que se piensa en la paternidad más allá de lo biológico, se pone en dinamismo todos sus elementos, desde los imaginarios hasta sus prácticas. Los conflictos entre las permanencias y los cambios no son ajenos a la paternidad. Tal como reflexiona Montesinos (2004) en el caso de las nuevas generaciones, estas generan y recrean la paradoja en el intento de replantear el modelo tradicional de la paternidad, cuestiona la autoridad verticalmente ejercida, luchan y buscan una relación más placentera donde los estilos tradicionales no lo permiten. El carácter afectivo es el propósito de este esfuerzo.

Es necesario por tanto pensar en las experiencias que los padres tienen, en las resignificaciones que se generan a partir de la paternidad. Cabe subrayar la condición temporal de la paternidad, puesto que de ella se inscribe el desligamiento de los supuestos desarrollistas que, como requisito, condicionan el devenir en padre. El tiempo de la paternidad traza la frontera que permanece y acompaña la vida de un padre, que desde su asunción hasta su culminación plantean una sola salida, de ahí que se la relacione como un referente de la madurez. Al pensar en las prácticas y en el tiempo, la frontera que la paternidad traza, indica un momento previo a la paternidad, éste se rememora como un tiempo donde las responsabilidades y las prácticas que se viven, no tienen que responder o dirigirse hacia otro. Es un momento de desorganización, de despapaye, en donde la paternidad inscribirá su línea divisoria para plantear una promesa organizada que se vive con incertidumbre. Por tanto ¿cuáles son las experiencias que tienen los padres en el tránsito hacia la paternidad?

El proceso metodológico

El presente tema de investigación corresponde a un eje de análisis de un proyecto más amplio denominado: *Paternidad(es) en adultos jóvenes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez*, que estudia las representaciones sociales de la paternidad en la capital del estado de Chiapas.

El estudio se realiza desde una aproximación cualitativa, la cual desde su más amplio sentido se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Lo cualitativo basa su interés en la comprensión del lenguaje y las prácticas cotidianas, para ello usa diversas técnicas que procuran la comprensión de las situaciones de estudio. Privilegia el intercambio, la comunicación entre las personas y sus significados, con el propósito de acceder a sus realidades sociales.

No es pretensión de la perspectiva cualitativa la explicación causal de fenómenos o hechos, sino más bien, intenta comprenderlos, analizarlos, describirlos y de esta manera ampliar el marco de lo social, para así generar distintas unidades de análisis. Dota de gran importancia al sujeto como una persona capaz de captar la realidad de su contexto.

Técnicas

Para la obtención de los datos se utilizó la técnica de grupos focales y la entrevista semiestructurada. Para el presente estudio se formaron 2 grupos focales conformados por 6 participantes en cada grupo, en total fueron 12 varones de estatus socioeconómico medio, con niveles escolares de bachillerato y profesional, que vivieran en relación de pareja, con hijos y con residencia de cinco años mínimo en el contexto de estudio. Los grupos focales se realizaron en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Se aplicaron 3 entrevistas semiestructuradas a sujetos con las mismas características que los participantes de los grupos focales. Decidimos utilizar este tipo de entrevista debido a que permite obtener datos a profundidad, facilita la integración de información en torno a la temática y destaca relaciones existentes que posibilitan configurar escenarios que consideran las descripciones dentro del contexto de estudio e incorporan experiencias de los sujetos, apoyando una relación dialógica entre el entrevistador y el entrevistado.

Experiencias en el tránsito hacia la paternidad

Una de las miradas en el estudio la paternidad en padres jóvenes es precisamente el tránsito hacia la paternidad, la dirección en este caso es analizar los procesos que intervienen en la conformación de ser padres. El devenir en padre, por lo tanto, es vivido como un proceso donde ocurren y concurren diversos sentimientos, pensamientos y actitudes que denotan una posición, incluso, distinta ante la vida. Podemos plantear que este proceso ocurre con ciertos conflictos y la habitualidad a ciertas prácticas en donde los padres aún no tenían esa responsabilidad.

Lo que en este trabajo se expresa es que convertirse en padre no es un acto espontáneo que ocurra sin dificultades. Si bien dentro de la narración, los padres exponen precisamente razones que fundamentan su nuevo actuar, también se pueden escuchar las reflexiones frente a sus recuerdos de la vida de solteros donde no se tenían exigencias, responsabilidades, deberes o quizá obligaciones hacia el otro. En este sentido, la presencia de los hijos y de la pareja en el proyecto de vida llega a dinamizar los planes, propósitos, intenciones y el sentido de vida. Podemos mencionar que este proceso discurre desde la vida en soltería con la pareja hasta el ejercicio de la paternidad, pasando por la conformación de la nueva familia que indica también ciertos procesos con sus conflictos, puesto que en él se deja el núcleo familiar al que el padre pertenecía y al mismo tiempo se integran nuevos miembros del núcleo familiar, por lo tanto, también se integran nuevas formas de relaciones entre los miembros a las que no se estaba acostumbrado. En este proceso confluyen, a la vez, los cambios hacia nuevos grupos sociales donde se comparte la misma característica de ser padres, al parecer, el compartir la misma característica ayuda a sobrellevar este proceso.

En este tránsito hacia la paternidad, la reflexión de los padres está centrada hacia el cambio de hábitos que consideran como vicios. La presencia del hijo refuerza a abandonar ciertos hábitos.

Se entiende que durante este proceso el padre presenta la necesidad de madurar como respuesta ante las exigencias de responsabilidad que la paternidad imprime. A continuación se describen los tópicos que se insertan en este análisis:

a. *Transición de la soltería a la relación de pareja: y después de divertirme todo lo que me tenga que divertir, ya me voy a casar*

Llegar a ser padre, se inscribe en una serie de preparativos manifestados en los ideales sociales de cómo posicionarse en ese lugar; ciertas características como tener un buen empleo, tener una profesión, cumplir con todas las exigencias de un hombre adulto, etc., forman parte de estos requisitos. Aunque no se cumplan en todos los casos, estos ideales colocan en juego sentimientos de incertidumbre, temor y precaución en el camino hacia la paternidad. Salguero (2008) manifiesta que alguna de las razones que provocan este estado se debe al imaginario que se tiene con relación a la procreación del hijo o la hija, expresado muchas veces en el temor de embarazar a alguien y que es advertido desde la educación de los padres como la asunción de una responsabilidad muy grande donde existe determinado tiempo para convertirse en padres.

Una de las características en estos cambios es la formalización de la vida en pareja. Los participantes comentan que ellos han experimentado resignificaciones en la transición de sus representaciones y prácticas cotidianas que tuvieron en su condición de solteros a la condición de vivir en pareja y su posicionamiento como padres, debido a que la soltería se relaciona estrechamente con prácticas vinculadas a aspectos de diversión, mientras que la paternidad tal parece que llega a interrumpir tales formas de diversión y logra percibirse como el deseo de revivir las experiencias en la soltería.

Cuando los sujetos comentan sobre este proceso de convertirse en padres puede entenderse este desprendimiento respecto de la diversión vivida en la soltería, por voluntad del propio sujeto, en tal sentido, se expresa que antes de convertirse en padres uno de los pasos a este tránsito es el vivir en pareja:

Pues para mí la paternidad llegó más bien programada, yo era una persona que decía, no yo me voy a divertir mucho y después de divertirme todo lo que me tenga que divertir ya me voy a casar, y lo tuve apenas, tiene un año (se refiere al hijo) (participante 1, grupo focal 3, enero de 2012).

Si bien existe un cambio que exige una nueva visión del mundo, es necesario subrayar lo que Fuller (2000) concluye en su investigación. Para esta autora el cambio que se requiere en la paternidad implica la renuncia a la autonomía individual exigiendo un mayor compromiso, tanto material como moral, que se expresa en la necesidad de establecer un vínculo con la pareja y los hijos. O bien, como lo expresa Molina (2011), existe una necesidad de cambio para pensar y actuar por el otro, es decir, la pareja y el hijo o la hija.

A partir de la renuncia a la autonomía que los sujetos realizan, también están las renunciaciones a las prácticas que realizaban antes de convertirse en padres. Estas prácticas los padres la refieren como algo que era necesario cambiar. Tanto las fiestas como la convivencia con los amigos son remplazadas por la convivencia y actividades en el hogar. Este cambio es vivido con tensiones puesto que el grupo que se remplaza exige aún la presencia del sujeto, tal hecho puede percibirse desde las sanciones sociales, comentarios o burlas de su nueva posición como padre; mientras que la demanda social que tiene la paternidad requiere de la convivencia con la pareja y los hijos, y de atender las necesidades de proveeduría para la familia (Molina, 2011).

Convertirse en padre, desde el ejercicio de la propia voluntad también lleva a señalar a aquéllos que aún niegan serlo, donde encuentran que la razón del otro se sitúa en el deseo de continuar en la diversión o el *despapaye*, además de evitar la responsabilidad que la paternidad conlleva. Los padres en este sentido reflexionan sobre aquellas personas que aún no quieren tener esa responsabilidad:

Y créeme que muchos personas se rehúsan de eso, tenemos por ejemplo un compañero, el Erick, no, nos ve y dice no, o sea zafo, no, no quiero todavía quiero seguir en mi *despapaye*, de que no, no quiero esa responsabilidad porque si implica una responsabilidad (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Puede notarse también que dentro de estas reflexiones se muestra la demanda social de convertirse en padre como un requisito para la resignificación de la identidad masculina. Cuando el sujeto expresa que el

otro indica *no quiero esa responsabilidad, porque sí implica una responsabilidad*, podemos pensar en el trabajo de Molina (2011), donde la responsabilidad se vive como una exigencia asumida por pensar y actuar en relación al otro, en este caso al hijo o hija; además, es un momento que se rememora para encontrar elementos positivos de la decisión, con aquellos pares que prefieren no hacerlo.

La paternidad, desde esta perspectiva de tránsito llega a verse como un proceso de aprendizaje nuevo y diferente a las prácticas realizadas en la soltería: *cuando uno estaba soltero hace otras cosas, y ahorita son cosas nuevas, así como decía él, aprendiendo juntos con mi niña* (participante 6, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Este proceso de aprendizaje debe entenderse como tal, el aprendizaje en la paternidad es vivido como algo que no termina y es continuo:

Los cambios que yo en un momento dado, yo era renuente para hacer, él (se refiere a su hijo) los está disfrutando, bueno, el cambio que yo he tenido, él los está disfrutando y efectivamente como tú comentas, que si antes echaba mis tragos, ahora ya no es necesario (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

A pesar de que los sujetos expresan que han tenido cambios en sus prácticas para mejorar la forma en que ellos ejercen la paternidad, es pertinente señalar que esto no ha sido (únicamente) a voluntad propia. Existe, por tanto, una exigencia que proviene de fuera del sujeto y al relacionarse con la disposición al cambio o situación de agencia, hace viable que las experiencias y prácticas de los sujetos se resignifiquen en cada proceso de su ciclo de vida, expresada como un aprendizaje mutuo, entre el padre y los hijos e hijas: *así como decía él, aprendiendo juntos con mi niña* (participante 6, grupo focal 3, diciembre de 2012), o como un beneficio o disfrute que viven los hijos e hijas a partir del cambio expresado de la soltería a la paternidad: *el cambio que yo he tenido, él los está disfrutando* (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Es necesario apuntar que los cambios también son vividos con tensiones. Si bien algunos padres podrán expresar cambios positivos a partir de la paternidad, para Salguero (2006), el hecho de que este evento

sea importante en el proyecto de vida de los hombres, no le desliga de procesos contradictorios y difíciles que muchas veces guardan en silencio. Lamus y Useche (2002) describen cómo a partir de la llegada del hijo, la relación con la pareja también es vivida con tensiones, debido a que existe una mayor atención por parte de su pareja hacia el nuevo ser.

b. Dejar el núcleo familiar y constituir la nueva familia: porque ya es tu mujer tú la defiendes, ya tu mamá pasa del otro lado

La constitución de la familia también es una característica de los cambios en la paternidad: En el trabajo de Salguero (2006), a partir del significado de la paternidad se manifiesta un cambio en la relación con la pareja, debido a que se concibe como la fundación de una familia. La pareja por tanto forma parte de ese nuevo núcleo social: *la pareja adquiere un papel importante en el proyecto de vida, llega a determinar la manera en la cual ellos van asumiendo el compromiso y participación en el proceso reproductivo y la crianza con hijos e hijas* (Salguero, 2006, p. 171). En otro trabajo de esta autora, se aprecia que en la relación de pareja la paternidad construye y reconstruye la identidad de los padres, esto es debido a que la pareja exige la participación en las labores, los cuidados de los hijos y principalmente la expresión de emociones y sentimientos (Salguero, 2008). Incluso es más visible en el trabajo de Puyana y Mosquera el que la relación de pareja cambia con la paternidad. Los sujetos de ese trabajo expresan que el embarazo de sus parejas no les produjo mayor interés, la situación cambió después del nacimiento del primer hijo en la medida en que asumieron alguna labor importante en la crianza, debido a la trascendencia de este evento. Se puede pensar por lo tanto que la constitución de la familia no se completa únicamente con la formalización de la vida en pareja, sino que la presencia del hijo resignifica a ese nuevo núcleo familiar.

La creación de un nuevo núcleo familiar, manifiesta la función de protección de los varones asociada a la identidad masculina, incluso frente al núcleo familiar de donde proviene. Los conflictos presentes entre el núcleo familiar del padre y la nueva familia, van delimitando los espacios, relaciones y alianzas a los que el padre dará prioridad:

Pues en este caso debes defender a tu mujer, porque ya es tu mujer tú la defiendes, ya tu mamá pasa del otro lado, como dicen tus papás, ya te casaste, ya extendiste tus alas, toma tus decisiones, ahora en este caso como yo conozco a mi mamá (participante 2, grupo focal 1, diciembre de 2012).

En este sentido la constitución de una nueva familia, al plantear sus delimitaciones, puede dirigirse hacia la familia de la pareja. Al parecer, la determinación de estas posiciones está en función de la ayuda brindada para superar las dificultades ante la inexperiencia de ser padres:

Cambió, cambió mucho (se refiere a su forma de vida), si fue un cambio drástico, está mi mujer, me voy con ella, ella es de Comalapa, me fui para allá con ella en lo que se recuperaba del parto, como unos 3 meses me fui para allá, entonces pues ahí, lo bueno que ya había trabajado un tiempcito y ahorre un poquito de dinero con eso, ahí como que solventamos un poquito las cosas, pero de repente se vino un bajón económicamente, gracias a Dios que mi suegra, la mamá de mi mujer nos ayudó y este estábamos jóvenes, no teníamos esa razón de ser padres, como decirte con esa preparación de ser padres, pero poco a poco hemos ido solventando las cosas (pareja 3, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

c. La necesidad de madurar: cuando dices voy a tener un niño, desde ese momento ya empiezas a madurar

La experiencia que los varones narran al recordar su entrada a la paternidad, aunado a lo que ello significa, se manifiesta en torno a la madurez. Sea ésta como una necesidad o como un proceso que con la paternidad llega a acentuarse. Etimológicamente la maduración, desde su raíz latina *maturatio*, indica “aceleración”, esta acepción es más comprensible en el caso de la paternidad en adolescentes, tal como se describe adelante. Entendida como proceso, manifiesta el hecho de alcanzar un desarrollo corporal y mental pleno. De acuerdo con Zacarés y Serra (1996), para el primero se comprende a lo relacionado con la edad o cronología, mien-

tras que para el segundo su razón se encuentra en la asignación y reconocimiento social, donde la experiencia es el elemento que hará madurar.

En el campo de la paternidad, la madurez deviene como proceso resultante de las responsabilidades contraídas con la pareja y el cuidado de los hijos. Para la primera, estas responsabilidades se sitúan desde la demanda de la pareja por cumplir el deseo de engendrar al hijo o hija (Álvarez, 2006). De Keijzer (1995) por su parte señala, que para formar la identidad masculina, que transita de la adolescencia a la madurez, los varones enfrentan desafíos y mandatos como trabajar, formar una familia y tener hijos.

El carácter de las ganancias significativas por parte del espacio cultural donde se desenvuelven los padres, provoca que se descentre el tiempo determinado para adquirir la madurez. Estudios sobre la paternidad en adolescentes como el de Molina (2011) señalan que la experiencia de ser padre por primera vez es entendido y tematizado como maduración, donde los cambios personales indican el tránsito de la niñez a la adultez, pasando por la adolescencia. El testimonio que expresan estos padres ubicados en la adolescencia indican que el cambio que ellos experimentan ha proporcionado la madurez y esta a su vez ha sido acelerada por la paternidad.

De acuerdo con el discurso de los sujetos, la decisión para ser padres no se encuentra ligada a una edad específica, sin embargo en el momento de tomar esta decisión se presenta como una señal del comienzo de la madurez, que se otorga significativamente para la consolidación de la identidad masculina:

...yo pienso que no hay una edad exacta para decir, voy a ser papá...
pero lo bonito es de que cuando dices voy a tener un niño, desde ese momento ya empiezas a madurar (participante 2, grupo focal 3, diciembre de 2012).

La paternidad puede relacionarse con la responsabilidad de una forma o de una manera obligada o *a fuerza*, en caso contrario si ésta no llega se seguirá siendo inmaduro. Por tanto la responsabilidad adquirida en la paternidad confiere la madurez en la identidad masculina: *uno nunca le va entrar a la res-*

ponsabilidad si no es a fuerzas, uno seguiría inmaduro si no se decide aventarse o que pasen las cosas (participante 1, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Destaca el que la madurez tenga su punto significativo al momento de tener hijos, la razón de este fenómeno se encuentra en el significado cultural que la paternidad otorga al rol masculino. Para Montesinos (2004) los atributos que se obtienen con la llegada de ella van desde las implicaciones de la identidad masculina definida en el sentido de la capacidad de reproducción, hasta los nuevos vínculos de poder que se relacionan con el supuesto autoritarismo paterno. En un sentido ambivalente, autores como Moore y Gillete (1993) consideran que la paternidad entendida como característica particular de la masculinidad denota significaciones sociales que ponen a prueba una de las características del ser hombre a partir de sus prácticas concretas; como resultado de este proceso se obtiene una imagen sublime donde se manifiestan los rasgos positivos de la masculinidad.

Algunos participantes entienden que la madurez deviene en el momento mismo del nacimiento del hijo y recibirlo en sus brazos. Posterior a ello, los varones jóvenes del estudio viven un proceso difícil de asimilación de la paternidad, que procura un cambio gradual de pensamiento.

Si fue un cambio drástico, pues aún estaba en una edad de desastre... no le tomaba tanta importancia al embarazo de mi mujer, pero si cambio mucho el día en que mi hijo estaba conmigo en mis brazos y dije bueno ya es momento de sentar... quizás no cambie todo rápidamente porque es difícil, pero si fue poco a poco (pareja 3, entrevista a esposo, diciembre de 2012).

En los casos referidos en las citas anteriores, la situación de paternidad que el sujeto vive, determina el momento de madurez, resultando un proceso de resignificación de la responsabilidad que se adquiere en la representación y el ejercicio de ser padre. De este proceso el sujeto descubre que se debe:

...tomar la vida con más seriedad, más allá como persona, hay diferentes momentos en la vida dónde vas a tomar seriedad, diferentes

ocasiones vaya pero, como se podría decir (pareja 3, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

Como se ha descrito, para algunos sujetos la representación de la madurez obtenida en la paternidad comienza a concebirse desde que se toma la decisión de ser padre o de saber la noticia de tener un hijo; para otros, el embarazo de la pareja no les es tan importante y lo justifican argumentando que se encuentran en *la edad del desastre*; sin embargo, se toma conciencia de la necesidad de madurez en el momento del nacimiento del hijo o de tenerlo en sus brazos. La madurez muestra una estrecha relación con la representación de la responsabilidad, organizando el estilo de vida de estos padres acompañado con el abandono de prácticas y relaciones sociales que no están vinculadas a los cuidados familiares. Por lo tanto, la situación de paternidad que se vive determina el momento de madurez, resultando un proceso de resignificación de la responsabilidad que se adquiere, que se expresa como una necesidad para fungir con su función paterna.

d. La exigencia de pensar por el otro en la paternidad: Ya razones diferente, porque ya tienes un hijo

Es importante señalar que la paternidad es vivida como un proceso donde la maduración y la vivencia del tránsito hacia la adultez exige otro cambio dentro su ejercicio, éste se refiere a la necesidad de un cambio en la forma de pensar y en las actitudes. El mundo exterior es percibido de una nueva forma, para Molina (2011) esta nueva mirada se encuentra relacionada con las decisiones que el padre toma en su vida pensando en su hijo o hija, tratando de lograr una cercanía con ellos. Para lograr este último propósito, Puyana (2003) y Viveros (2002) coinciden en que los padres deben desarrollar la capacidad que les permita expresar el afecto, ponderando esta necesidad con la identidad masculina que tienen. En este mismo sentido De Jesús y Cabello (2011), entienden que dentro de los cambios de actitud está el aprecio al amor y la compañía, la razón que los autores encuentran está en la carencia que estos padres tuvieron en su hogar. Las experiencias negativas en el hogar del que los padres provienen forman parte de los motivos que encuentran para

fundamentar los cambios de actitudes y pensamiento en el ejercicio de su paternidad, los hábitos que acompañan a la etapa previa de la paternidad son pensados y reflexionados con la pareja para modificarlos (Rodríguez, Pérez y Salguero, 2010).

En el caso concreto de los sujetos investigados, la paternidad para algunos sujetos ha permitido modificar juicios, valores y percepciones, situación que ha contribuido a un cambio de vida radical

Ha sido algo que a lo mejor nunca lo pensaste o lo piensas cuando estás más joven, el simple hecho de que se den las cosas, tu esposa esté embarazada y espere la llegada del bebé, el ver el nacimiento de él, es un rayo de luz en tu nueva vida porque a partir de ahí cambia tu vida radicalmente, tu estilo de vida, tu manera de ver las cosas, ya razones diferente porque ya tienes un hijo, ya no piensas igual que antes (participante 3, grupo focal 1, diciembre de 2012).

Los cambios descritos pueden coadyuvar a la resignificación de la representación de la paternidad que se tenía en la posición de hijo y que ahora se vive como la posición de ser padre. En este sentido el sujeto se identifica con el rol paterno y la representación de su propio padre:

...ya ahorita ves las cosas que un momento tus papás te decían, o entiendes más o razones más esa situación de ser padre (participante 3, grupo focal 1, diciembre de 2012).

Ser padre no tiene, ahora que lo soy, siento que comprendo los días, como mis papás los quería educar desde pequeños, no digas mentiras, hagamos lo que nos piden, la escuela por ejemplo, las tablas, leer, pero para mí eso es inexplicable, no tiene comparación alguna (pareja 1, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

e. Modificar los hábitos por la presencia del hijo: Y cómo voy a besar a mi hijito todo apestoso a cigarro

Estos cambios vividos en la paternidad, también pueden manifestarse en el abandono de hábitos como el fumar, representado en la paterni-

dad como un compromiso firme. Es interesante ver que a partir de estos actos, existe un nivel de resignificación mucho mayor en la presencia del hijo que en la formalización de la pareja.

Para mí ser padre ha sido un compromiso fuerte, impresionante, quiero poner un ejemplo, el dejar de fumar, cuando nació mi hijo yo dejé de fumar, porque me gustaba mucho besarlo y cómo voy a besar a mi hijito todo apestoso a cigarro, de por si las muchachas se molestan, ahora yo creo que mi bebé no me va a decir nada pero, no se me complico y dije, eso me ayudó a entender que es un cambio muy significativo, en todas las perspectiva (participante 4, grupo focal 1, diciembre de 2012).

El cambio que yo he tenido, él los está disfrutando y efectivamente como tú comentas, que si antes echaba mis tragos, ahora ya no es necesario (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

f. Asumir la responsabilidad: Adquirir la responsabilidad completa en una familia, no hacer lo que tú quieras, sino, más bien, guiar una familia. Un hombre se define como la columna vertebral de la familia

Puyana y Mosquero (2003) indican que el nacimiento del primer hijo es referido por los padres como responsabilidad asociada a la proveeduría para resolver las implicaciones económicas del recién nacido, situación que se manifiesta entre la alegría y el temor del acontecimiento.

Asumir la responsabilidad de ser padre provoca que se abandonen ciertas prácticas y relaciones sociales que tengan que ver con la diversión, estos cambios buscan el bienestar y la dedicación hacia la familia:

...que desde ahí dije bueno hay que cambiar las cosas por algo bueno, me gustaban mucho las salidas, aunque ahorita nos gusta ya no acoplamos más a la familia pues, a estar con ellos y todo (pareja 3, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

De acuerdo con lo expresado, De Jesús y Cabello (2011) plantean que la paternidad conlleva una gran responsabilidad para brindar seguridad y protección familiar.

De igual manera Salguero (2006) refiere que parte fundamental de la identidad masculina es la asunción de la responsabilidad familiar, referida primordialmente a la solvencia económica, por tanto, los varones identifican como rol fundamental en su ser hombre la proveeduría familiar. Los entrevistados por esta investigadora, expresan que a un hombre le conciernen tanto responsabilidades como obligaciones y deben tener firmes sus sentimientos, sus ideas, su forma de ser y lo que debe desarrollar en su vida para hacerse responsable de la familia y ser un guía familiar, estas ideas se manifiestan en las citas textuales de varones entrevistados por Salguero (2006):

Muchas veces el hombre debe de... tener bien estructuradas sus ideas para que pueda resolver todo a su paso y, sobre todo, cuando forma una familia (Carlos, 37 años).

Un hombre se define como la columna vertebral de la familia, ¿no? Esa persona que debe hacerse responsable de la familia, de la educación de los hijos, de la relación con la pareja, ¿no? (Daniel, 32 años).

Adquirir la responsabilidad completa en una familia, no hacer lo que tú quieras, sino, más bien, responsablemente guiar, guiar un hogar, guiar una familia (Óscar, 45 años).

De igual manera, Molina (2011), explica que los padres expresan el anhelo de tener presencia en la vida del hijo a pesar de sus responsabilidades laborales y educacionales. De esta manera los padres tratan de tener tiempo y espacio para estar en contacto con su hijo o hija.

En este escenario algunos padres buscan tiempos para dedicarse a su persona, realizando actividades que no provoquen que pierdan su responsabilidad de involucramiento con sus hijos, aunque también a la vez se percibe una añoranza por la falta de tiempo para sí mismos.

Al estarte tú como papá y darle su tiempo irte a trabajar, sus ocho horas laborales como dice la ley, en mi caso, de mi casa me doy mi tiempo, mi corto tiempo de una hora, dos horas, voy al gimnasio y ya de regreso me dedico a lo que es mi hogar mi esposa y mi hija, estar juntos, platicar, convivir (participante 2, grupo focal 1, diciembre de 2012).

Puyana y Mosquero (2003), expresan que la asunción de las labores correspondientes a la crianza es otra cara de la responsabilidad, a través de ella los padres comprenden la trascendencia de la paternidad en la vida del hombre y que en el transcurso de asumir esta responsabilidad, los padres resignifican el estilo de vida que tienen, comparan una vida desorganizada antes de la paternidad con una vida organizada a partir de las preocupaciones producidas por las responsabilidades sociales de la paternidad, además, los dota de una nueva sensibilidad afectiva y social, el siguiente texto da cuenta de esta situación:

Walter afirma que sus hijos le han generado una sensibilidad especial hacia la niñez. David plantea: mi hijo me hizo descubrir mi aspecto femenino, me ha hecho más afectivo, no me da miedo expresar afecto y que digan: este es un maricón, ni me da miedo dar un abrazo, como hombre (Puyana y Mosquera, 2003).

La responsabilidad adquirida en la paternidad en algunos casos es consecuencia de la jornada laboral de la pareja, debido a que esta situación provoca que los padres sean responsables del cuidado de los hijos e hijas. Al inicio del cuidado los sujetos viven esta responsabilidad con incertidumbre, desconocimiento y miedos debido a la representación sociocultural de que la madre es quien de manera *natural* debe cuidar a los hijos e hijas. En este sentido el sujeto refiere que estas prácticas que tradicionalmente son asignadas a las mujeres pueden ser también ejercidas por los varones, proporcionándole las ganancias afectivas y emocionales resultantes del vínculo que en este caso se tiene con los hijos e hijas. A pesar de estas exigencias socioculturales, específicamente en el campo laboral, resulta muy interesante que se asuman las prácticas maternas sin la posición de ser madres como una forma de protección de su identidad masculina, así la identidad masculina y la posición paterna se conservan.

Mi esposa como tenía un trabajo muy pesado se puede decir que prácticamente desde que nació yo lo vi a él, desde que nació, darle de comer, bañarlo, no sabía cómo, me daba un terror y un miedo

bañarlo, pero prácticamente hice todo lo que hace una mamá con un recién nacido, lo tuve que hacer yo, pero me da gusto porque lo que quiero hacer es un vínculo muy fuerte con él, emocional (participante 1, grupo focal 3, diciembre de 2012).

El grado de responsabilidad que los padres tienen sobre el cuidado de los hijos e hijas se relaciona con la actividad laboral, en el caso de que ésta se ubica fuera del lugar de residencia o que ocupe mayor tiempo, se concibe como un apoyo mínimo o nulo hacia la pareja. El tiempo de estancia en el hogar se lo ocupa para las actividades de recreación y convivencia, sin embargo no existe una involucración plena o responsabilidad en las labores del hogar:

Cuando nace David este... prácticamente ahí no, mi ayuda era nula este el apoyo que tenía mi esposa era de mi suegros, este... porque como te repito viajaba entonces al venir, venía yo en sábado por la tarde, tarde-noche domingo, estar un rato todo el día con ellos, el lunes pues igual a trabajar, el martes otra vez de salida, entonces era muy poco el tiempo de ayuda, pero si ese tiempo si lo, lo utilizábamos para este salir de paseo, o sea la ayuda así como yo lo cambio, yo limpio, yo lo hago esto pues en su momento pero no, no mucho (pareja 2, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

El mismo sujeto refiere que para su segundo hijo ya laborando en el mismo lugar de residencia y estar más frecuentemente en su hogar, la asunción de la responsabilidad se realizaba para evitar el conflicto con la pareja, por la demanda de apoyo por parte de ésta.

Ya con Diego (hijo menor) ya fue diferente obviamente, con Diego ya la relación fue, ya al tenerlos ahí todo el día, pues llegas sales llegas, pues todos los días obviamente tienes que apoyar en algo, porque si no se vuelve un conflicto en donde la mujer por el cansancio de estar viendo que no haces nada entonces este eso crea un conflicto en la mujer, para mi caso pues en todo lo que yo creo que lo apoye fue más con Diego (pareja 2, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

Paterna y Martínez (2005), son enfáticos al afirmar que el rol masculino tradicional aún continúa vigente en algunos varones, debido a que en su discurso los padres que ellos entrevistaron siguen manifestando que en las actividades del hogar proporcionan ayuda a sus parejas en el cuidado de los hijos y no como responsables del mismo.

Siguiendo esta línea de ideas, Chodorow (1984); De Barbieri (1991); Szasz (1998^a); Aguirre y Güell (2002) sostienen:

...que los varones en su rol de proveedor económico trabajan fuera del hogar, por tanto son libres de todo trabajo doméstico gracias a las mujeres. De ahí que el punto nodal de la desigualdad entre mujeres y varones se sitúe en la distribución asimétrica de las tareas del hogar, de crianza y cuidado de los niños (citado por Zacarés y Serra, 1996).

En el caso de los sujetos estudiados, la responsabilidad se encuentra estrechamente relacionada con las demandas por parte de la pareja o por situaciones laborales. Estas demandas resultan significativas para el sujeto, lo que hace que se resignifiquen algunas prácticas sobre el cuidado de los hijos e hijas.

La situación anterior refiere a que existe una concepción de la singularidad de cada escenario familiar: *en lo personal pues muchísima responsabilidad pues ya estoy forjando una familia, mi familia* (pareja 3, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

Salguero (2006), argumenta que la responsabilidad en los varones se manifiesta en dos extremos opuestos, por un lado los varones expresan la necesidad de ser responsables en el ámbito económico, razón por la cual el trabajo se convierte en una prioridad para obtener los bienes necesarios; y por otro, se manifiesta poco apoyo en las actividades cotidianas del ámbito familiar, en específico de las labores domésticas, lo que es fuente de conflictos con la pareja.

Los motivos por los cuales los varones confieren gran valía al aspecto de la proveeduría en relación al trabajo, es porque por medio de éste pueden obtener reconocimiento social a su capacidad de producir para solventar las necesidades de seguridad y estabilidad familiar. En este sentido, para Valdés y Olavaria (1998), el trabajo también se asu-

me como responsabilidad y forma parte de la identidad masculina. *A lo largo de la trayectoria de vida, los hombres incorporan la idea de que mediante su trabajo serán reconocidos y valorados como hombres, por lo cual dedican gran parte de su vida a lograr un éxito profesional y laboral* (citado por Salguero, 2006, p. 166). Esta investigadora argumenta además que el trabajo por parte de los varones otorga éxito individual y logros, haciendo que dediquen gran parte de su tiempo a esta actividad y por lógica disminuya su responsabilidad en las actividades del hogar y en su relación de pareja.

Como se ha descrito anteriormente, la madurez se produce en el momento de resignificación de la paternidad, asimismo se manifiesta que la actividad laboral es resignificada por la noción de responsabilidad y madurez en la paternidad, denotando la presencia del padre en el hogar:

Eh como decirlo, a mi edad aún este muchas veces decimos este, aún me falta una vida para salir y todo eso, pero creo que ya un determinado tiempo que dices ya no, ya tienes una familia y todo eso, como te puedo decir, que ya no faltaba en mi casa, que estaba más tiempo con mi familia, este trabajar y echarle más ganas a la vida, al trabajo (pareja 3, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

Para los sujetos de estudio hacer presencia indica que la responsabilidad como padre no sólo se hace frente al hijo o hija, sino que esta representación debe llevarse a otros sujetos y espacios:

Es uno padre en el momento que está con el hijo, en el momento en que no está con el hijo, en el momento que está con la esposa, con los familiares (participante 4, grupo focal 1, diciembre de 2012).

Esta misma responsabilidad que se asume en la paternidad hace tener consciencia de que no sólo se trata de una función reproductiva que se manifiesta en la identidad masculina, sino que conlleva a una búsqueda lejos de lo biológico para encontrar la manera de ser un buen padre desde el sentido simbólico de esta representación:

Uno dice tiene que reproducirse, está cumpliendo uno desde esa perspectiva pero también no es solo ese hecho de tener un hijo, sino de reproducirse, tener un hijo y todo lo que conlleva, buscando la manera de ser un buen padre principalmente, para mí ser padre es eso (participante 4, grupo focal 1, diciembre de 2012).

El sentido de responsabilidad en relación a la paternidad es una construcción social que se comienza a formar en la relación con los propios padres, pero ésta no es la única figura trascendental, también se estructura y reestructura al formar una familia y en la relación constante y cercana con la pareja y las hijas e hijos. De acuerdo con Salguero (2008), también los discursos sociales conforman parte de las representaciones sociales de la responsabilidad paterna.

Actualmente las exigencias socioculturales de proveeduría, solventadas en el campo laboral, generan conflicto con la asunción de algunas de las llamadas prácticas maternas, tanto en los padres estudiados como en sus parejas, debido a la desnaturalización de estas funciones tradicionalmente asignadas a las madres. Resulta muy interesante que la representación de la responsabilidad manifieste que los varones se adjudiquen estas prácticas sin asumir la posición de ser madres como una forma de protección de su identidad masculina y posición paterna.

Los varones estudiados en la representación de la paternidad otorgan gran importancia a la responsabilidad, principalmente en el aspecto de la proveeduría, incluso aún cuando se comienzan a involucrar en las actividades del hogar, todavía falta una verdadera corresponsabilidad con su pareja en este ámbito. El sentido de responsabilidad tiene que ver con aspectos de proveeduría, de cuidado, de atención, crianza de los hijos e hijas, de cercanía afectiva y de una participación activa en las labores del hogar.

Dentro del análisis de esta categoría podemos vislumbrar un conflicto que existe entre el cumplimiento de la responsabilidad y la necesidad de convivencia con la familia. Se manifiesta que debido al tiempo de trabajo, los padres no conviven con sus hijos, lo que a su vez, demanda momentos para ellos mismos en contraposición al anhelo de estar más tiempo con la familia. La proveeduría, si se la puede entender como adjunto a la responsabilidad llega a ser una de las razones por la que los

padres explican la persecución del mayor tiempo de convivencia con la familia. Los reclamos que provienen por parte de la pareja por el tiempo de convivencia dan cuenta de este conflicto.

Así puede pensarse que también la representación del cumplimiento de la responsabilidad permite dar razón al padre en su poca participación sobre los cuidados de los hijos, y sólo compartirlos en el sentido de la convivencia.

Referencias documentales y bibliográficas

- Aberastury, A., Salas, E. (1978). *La paternidad*. Buenos Aires: Kargieman.
- Álvarez, C. (2006). Múltiples maternidades y la insoportable levedad de la paternidad en reproducción humana asistida. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, España, 15, pp. 411-455.
- Arvelo Arregui, L. (2004). Maternidad, paternidad y género. *Otras Miradas*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, 4, (2), pp. 92-98.
- Badinter, E. (1991) *¿Existe el instinto maternal?* Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- De Jesús, D., Cabello, M. (2011). Paternidad adolescente y transición a la adultez: una mirada cualitativa en un contexto de marginación social. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México, enero-junio, 5 (11), pp. 1-27.
- De Keijzer, B. (1995). *Los derechos sexuales y reproductivos a partir de la dimensión de la masculinidad*. Ponencia presentada en la V Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México. México: Mimeo, El Colegio de México.
- Fuller, N. (2000). Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú. En N. Fuller (ed.). *Paternidades en América Latina* (pp. 35-90). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial.
- Lamus, D. y Useche, X. (2002). *Maternidad y paternidad: tradición y cambio en Bucaramanga*. Bucaramanga: UNAB.
- Molina, R. (2011). El padre adolescente, su relación parental y de pareja. *Última Década*, Centro de Estudios Sociales, Valparaíso, Chile, diciembre, 35, pp. 89-112.

- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa
- Montesinos, R. (2004) La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa Distrito Federal, México 2 (4), pp. 197-220.
- Moore, R., Douglas, G. (1993). *La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante*. Madrid: Paidós.
- Paterna, C., Martínez C., Rodes, J. (2005). Creencias de los hombres sobre lo que significa ser padre. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), pp. 275-284.
- Puyana, Y., Mosquera, C. et al. (comp.) (2003). *Padres y madres en cinco ciudades*. Bogotá: Almudena.
- Rodríguez, R.; Pérez, G.; Salguero, A. (2010) El deseo de la paternidad en los hombres. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Universidad del Rosario, Colombia, 28 (1), pp. 113-123.
- Salguero, A. (2004) La paternidad en el proyecto de vida de algunos varones de la Ciudad de México. *Revista de Humanidades*, 11(5), 1-14.
- Salguero, A. (2006). Identidad, responsabilidad familiar y ejercicio de la paternidad en varones del Estado de México. *Papeles de Población*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, abril-junio, 48, pp. 155-179.
- Salguero, A. (2008) Identidad de género masculino y paternidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Universidad Veracruzana México, julio-diciembre, 13 (2), pp. 239-259.
- Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.) (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO-Chile.
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores*. Bogotá: Universidad Nacional
- Zacarés González, J. J. y Serra Desfilis, E. (1996) Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de Psicología*, Universidad de Murcia, Murcia, España, 12 (1), pp. 41-60.

Ser padre ante las exigencias de cambio en las representaciones sociales de la paternidad y la identidad masculina

Martín Cabrera Méndez
Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Introducción

En las últimas décadas las representaciones sociales han generado un amplio desarrollo e influencia en las ciencias sociales, principalmente por otorgar un carácter más inclusivo del sujeto en la construcción social de la realidad, así como por interrogar al paradigma de la objetividad como elemento preponderante de los estudios y explicaciones científicas. En este sentido, con el estudio de la subjetividad, se avanza hacia otras formas de explicación en donde el sujeto juega un papel central en el complejo entramado de las relaciones sociales.

En el campo de la representaciones sociales, Moscovici (1989), es quien plantea el estudio formal y sistematizado de las representaciones sociales, para tal propósito este autor toma como bases las influencias teóricas de autores como Emile Durkheim, Lucien Lévy Bruhl, Jean Piaget, Freud, Fritz Heider, Berger y Luckman.

De acuerdo con Araya (2002), las representaciones sociales resultan viables para realizar estudios acerca de la representación de un objeto social (por ejemplo, relaciones entre mujeres y hombres), debido a que permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensa-

miento social, de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la *visión de mundo* que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales.

Según Abric (1994):

El abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (citado por Araya, 2002, p. 12).

Para Serge Moscovici (1981):

...la representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común. Un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas (citado por Perera, 2005, p. 44).

Por su parte, para Jodelet (2000):

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento de sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con status de teoría inge-

nua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y en las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (citado por Perera, 2005, p. 47).

De acuerdo con Banchs (1986), la representación social es:

...la forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad (citado por Araya, 2002, p. 28).

En tanto que para Doise (1998):

...las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones (citado por Araya, 2002, p. 30).

Tal como se ha expresado en párrafos anteriores, existe complejidad en la definición de las representaciones sociales, aunque también existen coincidencias en cuanto a que es un conocimiento del sentido común expresado en la vida cotidiana que toma en cuenta las relaciones y factores sociales, culturales, históricos e individuales que forman parte de un contexto determinado; están inscritas en el proceso comunicativo, que sirven como forma de interacción; en su formación, participan elementos cognitivos, afectivos, valorativos y simbólicos, además es un

factor constitutivo de su propia realidad, por tanto, el sujeto tiene la capacidad de reproducirla y modificarla, según sea el caso, es decir, le otorga a las personas un carácter de agencia.

Para el presente estudio se retoma la propuesta de Jodelet, debido a que la autora apuesta por el estudio de las representaciones sociales vinculadas con procesos de subjetivación enmarcadas en situaciones históricas, sociales y contextuales, en que se valoriza el conocimiento del sentido común, la concientización crítica de las posturas ideológicas, la reinterpretación de las situaciones de vida, el análisis pormenorizado de los contextos de la acción y se toma en cuenta el punto de vista de los actores. La propuesta de Jodelet se enmarca dentro de la llamada escuela clásica procesual, deriva de una postura socioconstruccionista y pone especial énfasis en postulados cualitativos, privilegia el análisis de lo social, cultural, contextual y a las relaciones entre individuo y sociedad, además de vincularse con la vida cotidiana. También esta escuela posibilita realizar estudios con un enfoque inter y transdisciplinario que permite entender las realidades socioculturales en una mayor complejidad, por lo que este enfoque es el que puede abonar en mejor forma a la discusión teórica, metodológica y ontológica del estudio de las representaciones y prácticas sociales de la paternidad e identidad masculinas de nuestro contexto de estudio.

Identidad masculina y paternidad

Ana Amuchástegui (2006, p. 163), establece que:

...la masculinidad como categoría teórica y empírica y la proliferación de trabajos relacionados con el tema surgieron recientemente, hacia la década de los ochenta, y obedecen a una serie de procesos sociales, políticos y académicos (Amuchástegui, 2006, p. 163).

Esta misma autora menciona que en el caso específico de México, el trabajo con y sobre los hombres surgió como respuesta a un movimiento social de mujeres y en conjunto con él, formando parte de un movimiento general por la equidad de género en el que participan algunos hombres

mediante programas y talleres grupales, cuestionando sus posiciones de privilegio y el costo en sus relaciones sociales con las mujeres.

Los cuestionamientos hacia la posición de privilegios y poder de los varones ha propiciado que se comience a cuestionar el modelo masculino tradicional o hegemónico, asimismo esta dinámica ha comenzado a impactar en las identidades masculinas, tal como lo expresa Salguero (2006) al plantear que las formas identitarias no son homogéneas ni fijas, debido a que los varones se encuentran frente a una serie de discursos que los impactan, haciendo que se generen fracturas y cambios en las representaciones de su masculinidad.

De acuerdo con Olavaria (2003), en los últimos años en Latinoamérica se ha comenzado a señalar que la masculinidad está en crisis, debido a que en distintos ámbitos se acrecienta la discusión en torno de los hombres y de su forma de ser varones. Señala que actualmente:

...se plantean apreciaciones, cuestionamientos y críticas sobre distintos aspectos de sus vidas: el ejercicio que hacen de su paternidad y la lejanía que tienen con hijos y parejas, la escasa participación en la salud sexual y reproductiva de sus mujeres, o el grado de violencia que manifiestan tanto en el hogar como en las calles, por mencionar algunas (Olavaria, 2003, p. 91).

Este mismo autor, argumenta que:

...las preguntas que guiaron ese cuestionamiento apuntaron a profundizar en la crisis de la masculinidad y si ésta afectaba fundamentalmente a los hombres y su masculinidad o era parte de un proceso mayor. La hipótesis aceptada, crecientemente, es que entró en crisis no sólo la masculinidad sino también las formas en que se estructuró la vida entre varones y mujeres durante gran parte del siglo XX. Se afirma que es una crisis de las relaciones de género, que en el caso de los varones se estaría manifestando como crisis de la masculinidad, como lo señala Robert Connel (Olavaria, 2003, p. 92).

En México, Montesinos (2002) establece tres principales cuestiones que inciden en la conformación de la identidad masculina actual, que a su vez rompe con los esquemas tradicionales de ser hombre y son los siguientes:

1. Con el avance de los estudios de género, los cuales en su mayoría abordan la problemática de las mujeres, se ve la necesidad de investigar la masculinidad, así como las relaciones entre los géneros. De esta forma, los estudios sobre la identidad masculina se insertan en el contexto del cambio cultural, y de los avances teóricos y metodológicos realizados por los estudios de la mujer, así como el quiebre de paradigmas.
2. La redefinición de la identidad femenina, que pone en crisis la significación y construcción de la identidad masculina. Además de cuestionar los roles genéricos tradicionales, las mujeres también redefinen sus relaciones de pareja.
3. Los cambios económicos, políticos y socioculturales que vive México en su tránsito a la modernidad coadyuvan al replanteamiento de principios, normas, valores y representaciones tradicionales en las relaciones entre los géneros.

En esta lógica de cambios, Montesinos (2002) enfatiza la deconstrucción de la masculinidad o masculinidades a partir de los actuales procesos sociales que tienen como fundamento el contexto sociocultural generado desde la revolución sexual y la lucha femenina de los años 60, siendo este el principio de un proceso social complejo mediante el cual se redefinió la identidad femenina, que de manera gradual en lo individual y colectivo han ido asumiendo activamente las mujeres, propiciando mayor participación de éstas en el poder, tanto en lo público como en lo privado. Así pues, manifiesta que este contexto sociocultural obliga a los varones a pensar la masculinidad de otra manera, propiciando el replanteamiento de la identidad genérica que en el imaginario colectivo aún se intenta perpetuar. Sin embargo, es una realidad que los intensos cambios socioculturales, económicos y políticos han condicionado a los hombres a modificar las bases materiales y simbólicas en las que se apoyaba el rol que se ha tenido como proveedores de la familia.

Montesinos (2002, p. 15) argumenta que:

...la transformación cultural alude a la emergencia de nuevas estructuras ideológicas, a la transformación de la subjetividad colectiva e individual. De ahí la importancia de considerar las transformaciones culturales que marcaron la década de los setenta a nivel internacional, como son: el movimiento estudiantil, el movimiento feminista, el movimiento hippie y el rock. Se trata de reconocer la influencia cultural que promovió, en general, un fenómeno contracultural que enfrentó a la tradición, abriendo paso a nuevas prácticas sociales adoptadas poco a poco en los centros urbanos.

En el mismo sentido, expresa que las condiciones actuales han variado de tal forma que las prácticas sociales entre los géneros, inducen a los varones a expresiones híbridas y a una crisis de identidad que se ve confrontada entre los referentes simbólicos del pasado y los nuevos valores emergentes, resultado del cambio cultural.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, podemos decir que las autoras y autores mencionados, refieren que desde hace unas décadas hasta la actualidad, los cambios socioculturales y específicamente el avance de las teorías feministas y la importancia adquirida por el movimiento social de las mujeres en sus diversas luchas han influido en la percepción sobre las posiciones de poder que detentan tanto hombres como mujeres, lo que ha permitido un cambio en las representaciones sociales, las prácticas y los roles de género. Estas situaciones han propiciado que se cuestionen las identidades masculinas, razón por la cual se habla de una crisis en la identidad masculina, al respecto, los autores al hablar de esta crisis, refieren que lo que actualmente se ha gestado es una reconfiguración de relaciones de género.

Salguero (2006), afirma que:

...algunos varones se han dado la posibilidad de replantear sus actuaciones, a partir de la relación compartida con la pareja y los hijos en el manejo de las emociones y sentimientos lo cual forma parte del proceso de transformación y cambio en la identidad de los varones (Salguero, 2006, p. 168).

En este sentido, Nauhuardt (1999) precisa que existe una relación de reciprocidad en el sentido que la vivencia de ser hombre es producto de una cierta manera de ser padre. Es decir, la identidad masculina influye en la relación que los hombres establecen con sus hijos e hijas y en su forma de paternidad.

Los estudios actuales sobre masculinidades presuponen la existencia de cambios en las representaciones y prácticas, debido al imaginario social reciente de padres que expresan su afecto de manera espontánea, a las exigencias de las parejas, por las demandas de los hijos e hijas o porque algunos hombres han cuestionado el modelo hegemónico o tradicional de paternidad. Salguero (2006) afirma que la relación compartida con la pareja y los hijos en el manejo de las emociones y sentimientos han propiciado resignificaciones en la identidad masculina y en las paternidades.

Los especialistas de los Men's Studies coinciden en recalcar que no existe un modelo paterno universal válido para todos los tiempos, el modo de asumir la paternidad no sólo cambiará según la época sino también la clase social, la raza, la edad, entre otros (Badinter, 1993).

Alatorre y Luna (2000), se han dado a la tarea de desarrollar una serie de categorías sobre las prácticas o funciones que desarrollan los padres en el desempeño de su paternidad, las cuales se construyen por medio de los procesos socioculturales y subjetivos que dan lugar a las significaciones de los hijos e hijas.

Por su parte, Figueroa (2000) especifica que la paternidad es un proceso de relación donde se construye la identidad, el que no puede imaginarse al margen de la construcción de lo masculino. Este mismo autor define a la paternidad como un proceso de relación, en el que la identidad de los participantes se va construyendo y reconstruyendo, donde se aprende bilateralmente replanteando continuamente nuevas maneras de ver y vivir la realidad.

Es importante enfatizar que tanto Alatorre y Luna (2000) como Figueroa (2000) parten del hecho de conceptualizar a las paternidades vinculadas a relaciones de género, además enfatizan la idea de que no existe una paternidad universal y estática, sino que es un proceso dinámico y contextual.

La paternidad es entendida como la relación que establecen los hombres con sus hijos e hijas, es una función cultural que obtiene su singularidad en los contextos donde se desarrollan. Para Bonino (2003) la paternidad es una construcción cultural que no se determina únicamente por la biología.

Para Montesinos (2004) los atributos obtenidos en la paternidad, van desde las implicaciones de la identidad masculina definida en el sentido de la capacidad de reproducción hasta los nuevos vínculos de poder relacionados al supuesto autoritarismo paterno. Moore y Gillete (1993) consideran que la paternidad denota significaciones sociales que ponen a prueba una de las características del ser hombre a partir de sus prácticas concretas.

Proceso metodológico

La investigación es de corte cualitativo, esta metodología desde su más amplio sentido es aquella que produce datos descriptivos. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista y grupos focales. El tipo de entrevista aplicada fue la semi-estructurada, que posee un carácter abierto y flexible. El grupo focal es una técnica de discusión grupal sobre una temática específica entre personas con características similares.

Se aplicaron un total de 3 entrevistas a varones adultos jóvenes y se conformaron 2 grupos focales, con una participación de 12 integrantes varones con edades entre los 25 y 35 años, en relación de pareja con hijos o hijas, de estrato social medio, con residencia en Tuxtla Gutiérrez mínima de 5 años.

El estudio se realizó en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, zona metropolitana conformada por seis municipios del centro del estado de Chiapas que son: Berriozábal, Chiapa de Corzo, Ocozocoautla de Espinosa, San Fernando y Tuxtla Gutiérrez. Fue delimitada por primera vez como zona metropolitana de población por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año 2000, y reconocida como zona metropolitana por el gobierno federal en noviembre de 2008 (H. Ayuntamiento de Tuxtla Gutiérrez).

De acuerdo con el INEGI 2012, Tuxtla Gutiérrez cuenta con una población de 553 mil 278 habitantes, de los cuales 263 mil 941 son hombres

y 289 mil 433 mujeres. Se integra por un total de 141 mil 903 hogares, de éstos 101 mil 156 cuentan con jefatura masculina y 40 mil 748 con jefatura femenina y con un tamaño promedio de habitantes por hogar de 3.9. Los datos presentados indican que Tuxtla Gutiérrez se caracteriza por tener una mayor proporción de habitantes mujeres y que en los hogares aún prevalece la figura del hombre como jefe del hogar.

Para el análisis de la información se realizó la transcripción de la información obtenida en las entrevistas y grupos focales. Posteriormente, se realizó el análisis de la información, se construyeron categorías analíticas, lo cual fue contrastado mediante consenso por los investigadores. A partir de ello, se elaboraron categorías más amplias que hicieran más comprensible lo expresado por los sujetos, lo que finalmente devino en metacategorías de trabajo. Por último, las redes conceptuales sirvieron de modelo interpretativo para guiar el análisis textual de los resultados.

Exigencias de cambios ante las representaciones sociales de la paternidad y la identidad masculina

Salguero (2008) nos señala que las identidades de género masculino no son estáticas, sino más bien dependen de la temporalidad, de los sucesos históricos y socioculturales, lo que proporciona diferentes escenarios donde la práctica y participación se desarrollen. Al pensar en esta serie de elementos, los sujetos también son agentes que les otorga la posibilidad de cambio y transformación, dando lugar a nuevas significaciones o elementos de significación de la representación de ser hombre. Esta misma autora resalta la importancia del papel del padre en el aprendizaje de lo que significa ser hombre, pero esto no basta para formar la identidad masculina sino que dependerá de la relación que el hijo mantiene con el padre, lo que a su vez genera la existencia diversa de discursos en torno a la paternidad. Dentro de este mismo escenario existen exigencias del cambio de las prácticas que tienen los padres hacia sus hijos e hijas y su pareja, que pueden entenderse como exigencias provenientes de los campos sociales, instituciones, de las representaciones sociales de una nueva paternidad, e incluso de aquellas provenientes desde la propia familia.

A continuación se exponen las diversas manifestaciones de las prácticas paternales frente a las exigencias de cambio.

- a. *La añoranza como permanencia de la representación social de la paternidad tradicional: ¡cómo extraño el machismo!, ya no me tocó*

En sus discursos los sujetos de estudio muestran una añoranza por los privilegios y el poder que otorga la paternidad tradicional o hegemónica: *yo le digo cuando estamos platicando entre hombres como ahorita, como extraño el machismo, ya no me tocó* (participante 1, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Lo curioso de que esta añoranza se exprese en el círculo de hombres muestra que exista un doble discurso, por un lado se comparte la añoranza de la paternidad tradicional, mientras que por otro lado se revela la exigencia social que ellos comparten. Se muestra una ambivalencia entre el *deber ser* proveniente de una paternidad distinta a la hegemónica o tradicional y el *querer ser* vinculado a los privilegios que se disfrutaban en la paternidad tradicional y el poder y subordinación que se ejerce sobre la pareja: *lo extraño tanto porque antes la mandabas hacia y todo y ya no* (participante 1, grupo focal 3, diciembre de 2012).

Las manifestaciones descritas concuerdan con los hallazgos del trabajo de Salguero (2008), donde la idea del machismo sigue presente, aunque aclara que es referida como algo de tiempo anterior, señalando que actualmente, a partir de los cambios socioculturales de las mujeres, esta representación ha cambiado. Para los entrevistados las prácticas de la paternidad a partir del machismo sólo se refieren a las relacionadas con el trabajo y la solvencia económica. A pesar de que existe un cuestionamiento a la figura machista, estos mismos refieren que visto desde un enfoque profesional, el hombre es la parte medular de la familia, indicando la permanencia de ciertos rasgos de la paternidad tradicional. Lo que cambiaría en esta nueva visión de la paternidad sería la responsabilidad de las actitudes y la educación de los hijos, y la relación con la pareja. Esta connotación de los rasgos permanentes del machismo se presenta en el siguiente tópico, donde se expresa la participación del padre en el cuidado de los hijos.

- b. *La participación en el cuidado de los hijos ante la identidad masculina: ahora ya no nos van a llamar mandilones, ya los pañales los tenemos que aprender a cambiar*

Desde este trabajo se puede ver que la participación de los padres en el cuidado de los hijos proviene de las demandas de la pareja. La ponderación del tiempo entre la dedicación al trabajo y la convivencia o cuidados de los hijos, es un motivo de reflexión de los padres.

Cuando nace David este... prácticamente ahí no, mi ayuda era nula este el apoyo que tenía mi esposa era de mi suegros, este... porque como te repito viajaba entonces al venir, venia yo en sábado por la tarde, tarde-noche domingo estar un rato todo el día con ellos, el lunes pues igual a trabajar, el martes otra vez de salida, entonces era muy poco el tiempo de ayuda, pero si ese tiempo si lo, lo utilizábamos para este salir de paseo, o sea la ayuda así como yo lo cambio, yo limpio, yo lo hago esto pues en su momento pero no, no mucho (pareja 2, entrevista al esposo, diciembre de 2012).

En esta misma ambivalencia los participantes expresan que han percibido una necesidad de cambio y para que este cambio se realice, es imprescindible que los varones se involucren en la crianza y cuidado de los hijos, situación que puede apoyar a que los cambios en la identidad masculina ya no sean cuestionados tanto en sus representaciones, discursos o prácticas. La exigencia de esta paternidad distinta a la tradicional pide que estos sujetos se involucren en las actividades que las madres realizan de manera cotidiana.

El rol ya cambió, ahora ya no nos van a llamar mandilones, va ser una cosa normal, porque nos tenemos que involucrar, ya los pañales los tenemos que aprender a cambiar, ya todo es así, yo tengo que ir a la guardería (participante 1, grupo focal 3, diciembre de 2012).

En este mismo sentido, Salguero (2008) considera que las formas identitarias están determinadas por la configuración que ocurre en las prác-

ticas y que los individuos al estar inmersos a diversos discursos que se interrelacionan, llegan a generar fracturas y cambios provocando una diversidad en la identidad masculina.

Uno de estos elementos de la diversidad en la identidad masculina, se encuentra en los cuestionamientos de algunos varones sobre los roles y significados socialmente asignados a los estereotipos de la masculinidad y la paternidad. Estos cuestionamientos están dirigidos hacia el poder económico, la autoridad, la ausencia, distanciamiento y poca participación con los hijos o hijas que no siempre son reproducidos por los varones (Salguero, 2006).

Se puede puntualizar que, tanto para Salguero (2006) como para Rodríguez, Pérez y Salguero (2010), a nivel discursivo sí existen cambios sobre la paternidad, que permite ver la incorporación de actividades que rompen con el estereotipo tradicional de los varones. Sin embargo Salguero (2008) argumenta que este cambio no indica una “responsabilidad compartida”, sino tal como lo señala Bonino (2000), como «ayuda» en la práctica de la paternidad. Lo anterior hace pensar que los cambios se reflejan en mayor medida a nivel discursivo que en prácticas reales.

- c. *La percepción institucional ante las prácticas de la paternidad: a nosotros como maestros nos da muchísima risa de ¿cómo se portó maestra? y ¿qué hizo mi hijo? y ¿cómo se portó?*

Lo descrito en los tópicos anteriores muestra una de las formas relacionales entre la paternidad y la identidad masculina en el espacio privado. Mientras, en los espacios públicos los sujetos dan testimonio de una mayor integración en las actividades escolares, tales como las reuniones escolares y la preocupación por el desempeño de los hijos e hijas. Este testimonio da cuenta también del reconocimiento social que obtienen los padres al realizar estas prácticas que anteriormente estaban más vinculadas a las prácticas de las madres:

La directora que estaba en la guardería nos dijo, a ver papás, póngase de pie, no lo van a creer, me da muchísimo gusto porque de un año para acá, los papás ya son más los que se están integrando a las actividades de sus hijos, ya los papás son más los que vienen a las reuniones y se interesan más por las actividades de sus hijos, antes eran pura mujer ahorita son más hombres (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

El cuidado en la crianza de los hijos es uno de los aspectos que señalan cambios en los varones a partir de la paternidad. En el trabajo de Salguero (2008), la participación en los cuidados de los hijos/as se relata como una forma de salir de la imagen fría que tiene la representación de la paternidad tradicional, incorporando estas prácticas con una forma de la identidad masculina.

El reconocimiento social por parte de los maestros, también denota o hace alusión que se trata de un tránsito en la definición de la identidad masculina y de la percepción de los otros sobre las prácticas paternas. Esto es manifestado cuando los maestros expresan su asombro con risas de las preocupaciones que tienen los padres por sus hijos e hijas en el ámbito educativo. Es decir que la imagen dura y fría que se le asigna al padre está cambiando al involucrarse en algunas actividades denotadas tradicionalmente sólo para las madres.

Y se van a reír los papás pero a nosotros como maestros nos da muchísima risa de y ¿cómo se portó maestra? y ¿qué hizo mi hijo? y ¿cómo se portó?, dice, los papás ya están cambiando, la percepción del papá como una imagen dura y fría (participante 5, grupo focal 3, diciembre de 2012).

El análisis de las manifestaciones en los espacios públicos dan cuenta de que en las instituciones, además de expresar, en sus actores, la noción de un tránsito en la definición de la identidad masculina y la paternidad, la representación social de la paternidad tradicional o hegemónica aún sigue presente, y de manera implícita se sigue reproduciendo esa representación. Las risas, al mismo tiempo que manifiestan

reconocimientos sociales de este cambio, soportan aún esta posición de la paternidad hegemónica. Podemos pensar, por tanto, que las mismas instituciones reproducen la paternidad hegemónica.

Conclusiones

Los sujetos de estudio manifiestan a través de sus discursos la añoranza por mantener representaciones y prácticas de la paternidad tradicional, es decir, de seguir manteniendo el poder en las relaciones familiares, por lo que rememoran los privilegios que otorga esta manera de ser padre; aunque también han comenzado a cuestionarla en gran medida por las exigencias sociales de la pareja, los hijos, el contexto en el que se desenvuelven y por su capacidad de agencia. Es decir existe una clara ambivalencia entre el querer ser y el deber ser padre en los varones investigados.

De acuerdo con los entrevistados, la paternidad tradicional tiene mayor presencia en las actividades económicas y laborales. Actualmente se comienzan a reconfigurar las prácticas de la paternidad y su representación en torno a la responsabilidad de las actitudes, la educación de los hijos y la relación con la pareja.

En el ámbito privado, los participantes refieren que existe una necesidad de cambio y un mayor involucramiento en la crianza y cuidado de los hijos e hijas, estas situaciones pueden abonar positivamente a la reconstrucción de la identidad masculina tradicional.

Por su parte en el ámbito público, los padres del contexto de estudio muestran una mayor integración en las actividades escolares como las reuniones de padres de familia y una creciente preocupación por el desempeño académico de las hijas e hijos, obteniendo con ello un reconocimiento social por parte de los educadores, esto ha propiciado prácticas y representaciones sociales diferentes a la paternidad tradicional, a la vez que denota un tránsito en la definición de la identidad masculina tradicional.

Para finalizar, aún cuando existe el reconocimiento de aspectos positivos de la paternidad en el ámbito público y privado y los varones discursan sobre la pertinencia ser un padre más cercano y preocupado

por sus hijos e hijas, aún sigue permaneciendo de manera implícita en el contexto de estudio representaciones y prácticas institucionales asociadas a la paternidad hegemónica o tradicional.

Referencias bibliográficas y documentales

- Alatorre, J. y Luna, R. (2000). Significados y prácticas de la paternidad en la ciudad de México. En Fuller, N. (ed.): *Paternidades en América Latina* (pp. 241-275). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Amuchástegui Herrera, A. (2006). ¿Masculinidad(es)?: los riesgos de una categoría en construcción. En: Careaga, Gloria y Cruz Sierra, Salvador (comps.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 159-184). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Badinter, E. (1993). *XY: la identidad masculina*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma, Tercer Mundo.
- Bonino, L., (2003). Las nuevas paternidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, Madrid: CTS-UAM, 16, pp. 171-182.
- Figueroa Perea, J. G. (2000). Algunos elementos del entorno reproductivo de los varones al reinterpretar la relación entre salud, sexualidad y reproducción. *Revista Mujer Salud/Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe*, 3, pp. 60-72.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona-México: Gedisa Editorial.
- Moore, R., Douglas, G. (1993). *La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante*. Madrid: Paidós.
- Nauhuardt, M. M. (1999). La conceptualización de la paternidad. *Salud Reproductiva y Sociedad*, El Colegio de México, III (8), pp. 19-22.
- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina un punto de vista. En: *Anuario social y Político de América Latina y el Caribe* (pp. 91-98). Caracas: Flacso / UNESCO, Nueva Sociedad. Chile.
- Perdomo, G. (2002). *Socioconstruccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural*. Colombia: Universidad ICESI.
- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las representaciones sociales*. Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas.

Ciudad, La Habana, Cuba: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Rodríguez, R., Pérez, G., Salguero, A. (2010). El deseo de la paternidad en los hombres. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Universidad del Rosario, Colombia, 28 (1), pp. 113-123.

Salguero Velásquez, M. A. (2006). Identidad, responsabilidad familiar y ejercicio de la paternidad en varones del Estado de México. *Papeles de Población*, abril-junio 048. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, pp. 155-179.

—, (2008). Identidad de género masculino y paternidad. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Universidad Veracruzana. México, julio-diciembre, 13 (2), pp. 239-259.

PARTE II

Sujetos, procesos y problemáticas
psicosociales.

La aproximación cuantitativa

Perfil conductual y cognitivo de alumnos con TDAH de una comunidad indígena de Chiapas²⁵

Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís
Oscar Cruz Pérez
Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Introducción

La escuela es generalmente el espacio en que se detecta o interviene por primera vez a aquellos alumnos que presentan comportamientos diferenciados de sus pares, en particular, de quienes manifiestan hiperactividad, se muestran distraídos o reaccionan de manera impulsiva. Es común que muestren, además, dificultades en el aprendizaje escolar, bajo rendimiento académico, problemas en la relación con sus compañeros y el propio maestro.

Las manifestaciones señaladas dan cuenta de una de las patologías más frecuentes en niños en edad escolar, el TDAH, cuya prevalencia se estima entre un 3 y un 18 % de la población que cursa educación básica,

²⁵ Este trabajo es producto del proyecto de investigación: *Intervención en alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y problemas de conducta de una comunidad tsotsil de Chiapas, México*, que realizan integrantes del Cuerpo Académico, Procesos Sociales Contemporáneos y Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, financiado por el Programa de mejoramiento del profesorado (PRO-MEP 0222) de la Subsecretaría de Educación Superior, a través del Programa de becas a nuevos profesores de tiempo completo. Convocatoria 2011. Correspondencia dirígila a: asiaaae@hotmail.com.

rango sumamente amplio debido al instrumento o fuente de información de quien se obtienen los datos con que se analiza dicha prevalencia (Faraone, Sergeant, Gillberg y Biederman, 2003). El TDAH es más común en niños que en niñas en proporciones de 1 a 3-4. La tipología del TDAH incluye tres variantes; inatento, hiperactivo impulsivo y mixto (tanto inatento como hiperactivo impulsivo) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2006).

En el trabajo de Ulloa, Sánchez Saucedo y Ortiz (2006), se concluye que en aquellos niños con TDAH subtipo hiperactivo-impulsivo se presenta con mayor severidad síntomas externalizados, en aquellos subtipo mixto síntomas ansiosos, depresivos, conducta delictiva y trastornos internalizados, mientras que en los de tipo inatento, la agresividad es la variable principal para determinar la gravedad de los problemas.

El TDAH se presenta recurrentemente asociado a otros trastornos, lo que genera que en ocasiones su diagnóstico se omita, así, es frecuente en casos de este tipo la presencia de alteraciones afectivas en hasta un 30% de los casos (Bohline, 2001; Connor y cols., 2003); ansiedad, en un 25% (Eiraldi, Power y Nezu, 1997); en ambos casos, mayor en personas con TDAH subtipo inatento (Barragán *et al.*, 2007); abuso de sustancias, comportamientos disruptivos –oposicionistas, de la conducta, antisocial– (González y cols., 2001), mayor en personas con TDAH subtipo hiperactivo impulsivo o mixto (Barragán *et al.*, 2007); problemas vinculados al contexto escolar como bajo rendimiento académico (Berk, 1994a; Biederman y cols., 1995; Solovieva, Quintanar y Flores, 2002; López, Serrano y Sánchez, 2005; Vaquerizo-Madrid, 2005); dificultades de aprendizaje (Anderson y cols., 1987; Cantwell y Baker, 1991; Zentall, 1993; Berk, 1994a; Dykman, Akerman y Raney, 1994; Bohline, 2001; Solovieva, Quintanar y Flores, 2002), lo que es significativamente mayor (20% de los casos) que en el resto de la población (5 y 10%) (Biederman, 1991; Shaywitz, 1998), y se presenta sobre todo en alumnos con TDAH subtipo inatento (Miranda, García y Jara, 2001).

Las dificultades en tareas de planeación y control, de uso de la memoria de trabajo o que demandan atención son comunes en niños con TDAH (Hinshaw, Carte, Sami Treuting y Zupan, 2002); a ello, se añaden dificultades en la memoria verbal de trabajo, en la inhibición de

las respuestas, demora en la internalización del lenguaje (Barkley 1997, citado en Navarro, 2009) y deficiencias en la rapidez perceptual (Bará Jiménez, Vicuña, Pineda y Henao, 2003).

La alteración del sistema ejecutivo, se relaciona con frecuencia a la presencia de este trastorno, lo que daría lugar a defectos en la capacidad de inhibición volitiva, en particular, la autorregulación, la memoria de trabajo no verbal, la internalización del lenguaje, la autorregulación de la activación y el afecto y la reconstitución (capacidad para manipular verbal y no verbalmente representaciones mentales) (Goldberg, 2000), ya que dicho proceso juega un papel importante en el desarrollo de las funciones cognitivas, conductuales, de control emocional y de interacción social de los niños (Anderson, 2002).

En México (SEP, 2012), los servicios de educación especial reportan la atención de 2 mil, 499 niños con TDAH a través de los servicios de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple, lo que equivale apenas al 0.38% del total de la población en atención (654 mil 782).

En Chiapas, se han realizado pocos trabajo sobre el tema (García y García, 2005; García y Hernández, 2006), no así en población indígena, ámbito en el que los servicios de educación especial y formación del profesorado para la atención de alumnos con TDAH presenta mayores dificultades. De ahí la importancia de conocer el perfil conductual y cognitivo de este tipo de población, a fin de advertir no solamente sus características, sino también las posibilidades de intervención. A partir de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta que orienta el trabajo de investigación: ¿cuál es el perfil cognitivo y comportamental de alumnos con TDAH de una comunidad indígena de Chiapas?

Método y sujetos

El trabajo que se realiza es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño no experimental, en el que se aplican pruebas de tipo conductual (respondidas por los docentes) y cognitivas.

Instrumentos

En el estudio se aplican los siguientes instrumentos:

- Escala Escolar de Conners Revisada para maestros y padres (EECR) (Farré Riba y Narbona, 1997). Angello y otros (2003), reportan índices de consistencia interna de entre 0.77-0.95 para esta escala.
- Lista de Criterios del DSM IV (LC DSM IV) (APA, 2006). Según Angello y otros (2003), esta escala tiene una fuerte estabilidad y consistencia interna: 0.88-0.96.
- Cuestionario de Medición de Ansiedad Social Revisada (CMAS-R) (Reynolds y Richmond, 1997).
- La Prueba Neuropsicológica de Memoria y Aprendizaje Visual (PNMAV) (Lamberti y Weidlich, 2002).

Procedimiento

El trabajo se realizó de la siguiente manera:

- a. Se capacitó a los docentes sobre aspectos generales del TDAH, sintomatología, y trastornos asociados.
- b. Posteriormente, se les solicitó indicaran quienes de los alumnos que atienden presentan características como las señaladas, respondiendo así, la EECR y la LC DSM IV.
- c. Una vez tenidos los registros de cada uno de éstos, se continuó la evaluación a aquellos niños cuyos puntajes fueron relevantes de acuerdo al punto de corte de cada prueba.

Población y muestra

La población de alumnos de la escuela primaria Benito Juárez García es de 434, de éstos se obtuvo una muestra de 20 alumnos con alguna característica de TDAH.

Los criterios de inclusión seguidos fueron los siguientes:

- a. De cada grado escolar se evalúan a aquellos niños que de acuerdo a la referencia del maestro (a), presenten TDAH o problemas de conducta.

- b. Participación voluntaria en el estudio.
- c. No presentar alteración neurológica o psiquiátrica.
- d. Ser bilingüe (no se incluyen alumnos de 1° y 2° grados de primaria debido a la dificultad para comunicarnos con ellos).

Análisis de los datos

Los datos obtenidos se contrastaron respecto de los valores que se indican a partir del punto de corte, tomando como referencia una desviación estándar (García y Hernández, 2006). Se analiza además, la media y desviación típica, así como la relación entre las variables medidas a partir de los instrumentos aplicados, mediante el SPSS, versión 15.0.

Resultados

De los 434 alumnos de primaria, 20 de ellos presentan características de TDAH en algunos de los subtipos, lo que constituye el 4.61% del total. De éstos, 19 son hombres (95.0%) y una mujer (0.5%). Su edad fluctúa entre los 8 y 13 años, mayor en aquellos de 9 y 11 años; estudian del 3° al 6° de primaria (tabla 1).

Tabla 1. Variables sociodemográficas

Variab les	Atributos	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	19	95.0
	Mujer	1	5.0
	Total	20	100.0
Edad	8 años	1	5.0
	9 años	6	30.0
	10 años	2	10.0
	11 años	6	30.0
	12 años	2	10.0
	13 años	3	15.0
	Total	20	100.0
Escolaridad	3° de primaria	2	10.0
	4° de primaria	5	25.0
	5° de primaria	6	30.0
	6° de primaria	7	35.0
	Total	20	100.0

En los instrumentos llenados por los docentes, se aprecia que en la LCDSM IV, se reportan 9 casos de alumnos con TDAH subtipo inatento y 9 casos con TDAH subtipo hiperactivo impulsivo, y sólo dos para aquellos alumnos con TDAH subtipo mixto. En la EEC-R, 5 de los casos presentan hiperactividad, 4 más hiperactividad, déficit de atención y trastorno de conducta, 2 más sólo déficit de atención y uno más déficit de atención y trastorno de conducta. En 8 de los casos los puntajes no son significativos para referir alteraciones. En la prueba de SDMT, 8 alumnos obtienen calificaciones muy bajas, 6 bajas, 5 normal y sólo uno alcanza un puntaje alto. En el CMAS, 10 de los alumnos alcanzan percentiles desde 75 hasta 100, lo que indica altos niveles de ansiedad, 5 desde 51 hasta 75 (ansiedad normal alta) y 4 desde 26 hasta 50 (normal baja). En la ENMyAV, por su parte, 12 de los alumnos alcanzan percentiles desde 1 hasta 25 (muy bajo), 4 desde 26 hasta 50 (normal bajo) y 3 desde 51 hasta 75 (normal alto). En estas últimas dos pruebas se contó con información de solamente 19 sujetos (tabla 2).

Tabla 2. Subtipos de TDAH, ansiedad, memoria de trabajo y aprendizaje visual

Instrumento	Dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
LC DSM IV	Falta de atención	9	45.0
	Hiperactividad e impulsividad	9	45.0
	Mixto	2	10.0
EEC-R	Hiperactividad	5	25.0
	Déficit de atención	2	10.0
	Déficit de atención-Trastorno de conducta	1	5.0
	Hiperactividad-Déficit de atención-Trastorno de conducta	4	20.0
	Ninguno	8	40.0
SDMT	Muy baja	8	40.0
	Baja	6	30.0
	Normal	5	25.0
	Alta	1	5.0
CMAS	Percentil 26-50	4	20.0
	Percentil 51-75	5	25.0
	Percentil 76-100	10	50.0
PNMyAV	Percentil 1-25	12	60.0
	Percentil 26-50	4	20.0
	Percentil 51-75	3	15.0

En la tabla 3, se presenta información por percentiles de cada una de las subescalas del CMAS, destaca la subescala de ansiedad fisiológica con 12 casos con percentiles desde 76 hasta 100 y 4 más desde 51 hasta 75; en la subescala de mentira, 11 casos presentan percentiles desde 76 hasta 100 y 4 desde 51 hasta 75; en la subescala de inquietud hipersensibilidad, 8 casos presentan percentiles desde 76 hasta 100 y 6 casos desde 51 hasta 75; para la subescala de preocupación social 8 casos presentan percentiles desde 76 hasta 100 y 4 casos para cada grupo, en los percentiles desde 51 hasta 75 y desde 26 hasta 50.

Tabla 3. Dimensiones del CMAS

Dimensiones	Percentil	Frecuencia	Porcentaje
Ansiedad fisiológica	Percentil 0-25	1	5.0
	Percentil 26-50	2	10.0
	Percentil 51-75	4	20.0
	Percentil 76-100	12	60.0
Inquietud / hipersensibilidad	Percentil 0-25	3	15.0
	Percentil 26-50	2	10.0
	Percentil 51-75	6	30.0
	Percentil 76-100	8	40.0
Preocupación social / concentración	Percentil 0-25	1	5.0
	Percentil 26-50	5	25.0
	Percentil 51-75	5	25.0
	Percentil 76-100	8	40.0
Mentira	Percentil 0-25	2	10.0
	Percentil 26-50	2	10.0
	Percentil 51-75	4	20.0
	Percentil 76-100	11	55.0

En la tabla 4 se presentan las correlaciones habidas entre los distintos instrumentos, entre estas destaca la tenida entre la prueba de SDMT y la PNMMyAV (0.534) (ambas evalúan el proceso de memoria visual), entre la LC DSM IV TR y la prueba de SDMT (.469). Esto último indica la relación entre la memoria de trabajo y las dificultades atencionales y de hiperactividad impulsividad de los sujetos.

Tabla 4. Correlación entre instrumentos

Instrumentos	LC DSM IV	EEC-R	SDMT	PNMyAV	CMAS
LC DSM-IV	1	-.165	.469(*)	.387	.024
EEC-R	-.165	1	-.119	-.037	.359
SDMT	.469(*)	-.119	1	.534(*)	.005
PNMyAV	.387	-.037	.534(*)	1	-.036
CMAS	.024	.359	.005	-.036	1

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Conclusiones

Se obtiene una prevalencia del 4.6%, similar a lo encontrado en otros trabajos llevados a cabo en Chiapas (García y García, 2005; García y Hernández, 2007), con una distribución por sexo de 19 hombres por una mujer, mucho mayor que la proporción referida en otros estudios; en tanto que los subtipos de TDAH, muestran mayor preeminencia para aquellos con subtipo inatento e hiperactivo impulsivo y menor para los de subtipo mixto, aspecto distinto de lo reportado en otras investigaciones (Cardo y Cervera, 2005; Navarro, 2009).

Los índices de correlación son moderados entre los instrumentos que evalúan aspectos conductuales y tipológicos del TDAH (LCDS-MIV y EECR), así como entre la LCDSMIV y el de SDMT, lo que señala la sensibilidad de este último instrumento respecto a las dificultades atencionales del alumno.

Los resultados indican elevados niveles de ansiedad y dificultades cognitivas en la memoria de trabajo y aprendizaje visual de los alumnos con TDAH, situación que hace necesaria una atención diferenciada del resto de sus compañeros. Sin embargo, ello demanda una formación mayor de los maestros de escuela regular y educación especial, en contextos donde otras problemáticas se añan a éstas, como las precarias condiciones de vida de los niños y sus familias, la dificultad de contar con mayores recursos para la intervención en este tipo de alumnado, las

carencias formativas de los docentes, así como del desconocimientos de la lengua materna de los estudiantes por parte de los profesores.

Sin duda deben continuarse estudios que exploren lo que ocurre en comunidades indígenas, espacios en que la manifestación de los trastornos si bien presenta aspectos comunes a los referidos en otras investigaciones llevadas a cabo en zonas urbanas, también mantienen diferencias de las que habrá de dar cuenta en posteriores trabajos, como el subtipo de TDAH más recurrente, las manifestaciones conductuales de los niños y los procesos de intervención llevados a cabo en niños con TDAH.

Referencias bibliográficas y documentales

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (ef) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, (2), pp. 71-82.
- Anderson, J. C., Williams, S. C., Mc Gee, R. y Silva P. A. (1987). DSM-III disorders in preadolescent children: prevalence in a large sample from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, pp. 69-76.
- Angello, L. M., Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Sammi, P. Gureasku-Moore, D. P. Gureasku-Moore, M., Nebrig, R. y Ota K. (2003). *School Psychology Review*, 32, 2, pp. 241-262.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2006). *Manual estadístico de los trastornos mentales* (4a ed.) Traducción revisada, México: Masson.
- Bará-Jiménez, S.; Vicuña, P.; Pineda. D. A. y Henao, G. C. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención / hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurología*, 37 (7), pp. 608-615.
- Barragán-Pérez, E., de la Peña-Olvera, F., Ortiz-León, S., Ruiz-García, M., Hernández-Aguilar, J., Palacios-Cruz, L., Suárez-Reynaga, A. (2007). Primer consenso latinoamericano de trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, septiembre-octubre, 64, pp. 326-343.
- Berk, L. E. (1994). *Infants, children, and adolescents. Why children talk to themselves?* Scientific American, pp. 78-83. Documento disponible en: <http://www.abacon.com/berk/ica/research.html> [Consultado el 15 de febrero de 2003].

- Biederman, J., Milberger, S., Faraone, S. V., Kiely, K., Guite, J., Mick, E. y cols. (1995). Impact of adversity on functioning and comorbidity in children with attention-hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34, pp. 1495-1503.
- Bohline, D. S. (2001). Intellectual and affective characteristics of attention deficit disordered children. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (10), pp. 604-608.
- Cantwell, D. P. y Baker, L. (1991). Association between attention deficit-hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, pp. 88-95.
- Cardó, E. y Cervera Barceló, M. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Rev Neurol*, 40 (Supl. 1), pp. 11-15.
- Connor, D. F., Edwards, G., Fletcher, K. E., Baird, J., Barkley, R. A., Steingard, R. J. (2003). Correlates of comorbid psychopathology in children with TDAH. *Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42, pp. 193-200.
- Dykman, R. A., Akerman, P. T. y Raney, T. J. (1994). *Assessment and Characteristics of Children with Attention Deficit Disorder*. Prepared for the Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U. S. Department of Education.
- Eiraldi, R. B., Power, T. J., Nezu, C. M. (1997). Patterns of comorbidity associated with subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder among 6 to 12 years old children. *J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36, pp. 503-14.
- Faraone, S., Sergeant, J., Gillberg, C. y Biederman, J. (2003). La prevalencia a nivel mundial del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿es un trastorno típico de Estado Unidos? *World Psychiatry* (ed Esp) 2 (1).
- Farré-Riba, A. y Narbona, J. (1997). Escala Conners. Nuevo estudio factorial con niños españoles. *Rev Neurol*, 25 (138), pp. 200-204.
- García Lara, G. A. y García Rodríguez, D. M. (2005). Estudio correlacional entre padres y maestros de niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *IV Congreso Virtual Interpsiquis*, Sevilla, España.
- , (2006). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y problemas escolares asociados en alumnos de una zona rural e indígena

- de Chiapas. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*. Fundación Orienta. Barcelona, España, abril, 6, pp. 55-66.
- Goldberg, J. y Dass, J. P. (2000). ADHD and the nature of self control. *Developmental disabilities Bulletin*, 28 (1), pp. 89-100.
- González, C., Fuentes, L. J., Carranza, J. A. y Estévez, A. F. (2001). Temperament and attention in the self regulation of 7-year old children. *Personality and individual differences*, 30, pp. 931-946.
- Hinshaw, S. P., Carte, E. T., Sami, N., Treuting, J. J. y Zupan, B. A. (2002). Preadolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder: II. Neuropsychological performance in relation to subtypes and individual classification. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (5), pp. 1099-1111.
- Lamberti, G. y Weidlich, S. (2002). *Prueba neuropsicológica de memoria y aprendizaje visual*. México: Manual Moderno.
- López Villalobos, J. A., Serrano Pintado, I. y Delgado Sánchez-Mateos, J. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder: A predictive model of comorbidity With behaviour disorder *Psychology in Spain*, 9 (1), pp. 63-74
- Miranda, A., García, R. y Jara, P. (2001). Acceso al léxico y comprensión lectora en los distintos subtipos de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, *Rev Neurol Clín*, 2 (1), pp. 125-138.
- Navarro González, M. I. (2009). *Procesos cognitivos y ejecutivos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una investigación empírica*. Tesis doctoral. España: Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Reynolds, C. R. y Richmond, B. O. (1997). *Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños*. México: Manual Moderno.
- Shaywitz, S. (1998). Dyslexia, current concepts. *New England of Medicine*, 338, pp. 307-312.
- SEP (2012). *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Documento disponible en línea: www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/.../2012/Datos_pfeeie_2012.pdf. [Consultado el 14 de marzo de 2012].
- Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L. y Flores Olvera, D. (2002). *Programa de Corrección Neuropsicológica del Déficit de Atención*. Puebla, México: BUAP.

- Ulloa, R. E., Sánchez, S., Saucedo, J. M. y Ortiz, S. (2006). Psicopatología asociada al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños de edad escolar. *Actas Esp Psiquiatr* ; 34(5), pp. 330-335.
- Vaquerizo-Madrid, J. (2005). Hiperactividad en el niño preescolar. *Rev Neurol*, 40 (Supl. 1), pp. 25-32.
- Zentall, S. S. (1993). Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 60, pp. 143-153.

Condiciones de riesgo psicosocial en adolescentes de una comunidad indígena de Chiapas²⁶

Oscar Cruz Pérez
Germán Alejandro García Lara
Jesús Ocaña Zúñiga
Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Martín Cabrera Méndez

Introducción

Los adolescentes constituyen un grupo social altamente vulnerable ante situaciones problemáticas, que se derivan de su desarrollo físico, psicológico y sus relaciones sociales, así como de las condiciones del entorno. Existe preocupación de las universidades y sus investigadores, instancias gubernamentales e instituciones que atienden a esta población, de conocer y diagnosticar los problemas relacionados con las condiciones de salud, relaciones sociales, intereses y motivaciones y consumo de sustancias adictivas en adolescentes. Se reconoce que el conocimiento que se genera son insumos importantes

²⁶ Este trabajo es producto del proyecto de investigación: *Problemáticas psicosociales en adolescentes de una comunidad indígena de Chiapas, México*, que realizan integrantes del Cuerpo Académico, Procesos Sociales Contemporáneos y Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, Coordinado por el Dr. Oscar Cruz Pérez y financiado por el *Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP 0222)* de la Subsecretaría de Educación Superior, a través del *Programa de becas, reincorporación de exbecario PROMEP. Convocatoria 2011*.

en la definición de políticas públicas acordes a las circunstancias presentes en este grupo etario.

En México, el consumo de drogas constituye un creciente problema de salud pública tanto en drogas de curso legal como no legal. Este consumo causa estragos cada vez mayores en la salud y el bienestar de la población del mundo entero. De acuerdo con la ENA (2008), el consumo de alcohol y tabaco se da desde muy temprana edad entre los adolescentes, en tanto que las mujeres han aumentado su consumo. Respecto a las drogas ilegales, la marihuana sigue siendo la de mayor consumo, en tanto que el de cocaína se ha duplicado, los adolescentes son el grupo de mayor riesgo, más expuesto al consumo respecto de generaciones previas. Esta aseveración ha sido también expresada en un estudio previo de Fleiz, Borges, Rojas, Benjet y Medina-Mora (2007).

En los últimos años se ha observado la diseminación del uso de cocaína y de otras sustancias como la heroína y la metanfetamina, sobre todo en zonas urbanas (Ortiz, Soriano, Galván y Meza, 2005). Entre otros aspectos, debe señalarse también la existencia de tendencias a la disminución de la edad del inicio del consumo, el aumento del mismo entre mujeres y el incremento del uso de dos o más sustancias. En población rural (localidades con población menor a 2 mil 500 habitantes), destaca el consumo menor tanto en hombres como en mujeres respecto de aquellos de zonas urbanas, sin embargo, en cuanto a la edad, el promedio es similar. Así, menos del 5% ha probado tabaco en el último año, de un 10.2% de aquellos de zona urbana.

Desde hace ya varias décadas, se ha señalado la presencia de diversas problemáticas asociadas con el consumo de drogas. En la ENA (2008), se destaca como factor de riesgo para dicha problemática, el que exista consumo por parte de familiares, pero sobre todo de amigos. Este último aspecto, es quizá uno de los factores más significativos, sobre todo en redes sociales disfuncionales (CIJ, 1999a, Guzmán y Pedrao, 2008). Por su parte, Ripple y Suniya (1996), identifican la existencia de alteraciones de las estructuras vinculares, la jerarquía y las estructuras de autoridad en la familia (Muñoz-Rivas y Graña, 2001); Castro (2001); y Gómez Cobos (2008), plantean el débil apoyo y control familiares, dificultad para el manejo de afectos, uso de alcohol y tabaco, exposi-

ción a eventos negativos (divorcio de los padres, muerte de personas significativas); a lo que se aúna la violencia intrafamiliar, el abandono y la sobreprotección (Díaz y García, 2008).

En trabajos como los de Carrasco, Barriga y León (2004) y Gil Villa (2006), se explica la relación que tiene la salud de los escolares respecto al aprovechamiento escolar, así como la no dedicación de tiempo completo al estudio, el abandono escolar, ausentismo, limitado involucramiento en las tareas escolares y bajas expectativas académicas (Castro, 2001; Díaz y García, 2008). De hecho, gran parte de los modelos de intervención utilizados en la actualidad, citan la gran importancia que tiene considerar la percepción y actitudes sobre la escuela, así como la adherencia escolar (CIJ, 2000; 2009a y b).

Otros factores de riesgo ampliamente señalados en investigaciones son la impulsividad y conducta agresiva (Ramos-Quiroga, 2005; Murphy, 2005). Diversos estudios muestran la existencia de una relación significativa del consumo de drogas con el uso predominante de estrategias de afrontamiento del estrés autodirigidas, con trastornos de conducta (principalmente un bajo control de impulsos) y afectivos (depresión, ansiedad y otros síntomas psicopatológicos), y con un uso inadecuado del tiempo libre (CIJ, 1997, 1999, 2000). Castro (2001), aunado a ello conductas antisociales y actitudes de inconformismo social.

El trabajo de Camacho y Gordillo (1998) explora aspectos relacionados al consumo de vinos y licores en 379 jóvenes de bachiller de 15 a 18 años de Tuxtla Gutiérrez, que se indica como de abuso en algunos de estos jóvenes, asimismo, el estudio de Yáñez Aguilar (1998), respecto a la información que poseen 109 adolescentes de secundaria acerca de los daños físicos que producen la marihuana, inhalables, el tabaco, el alcohol y la cocaína, señala que aunque muchos de ellos tienen conocimiento acerca de dichos daños, ésta no es clara y precisa.

Los estudios que se han realizado en población adolescente, señalan que es entre los 12 y 13 años de edad, cuando éstos se inician en el consumo de alcohol, y cada vez se vuelven más vulnerables a los efectos de esta sustancia. Asimismo, diversos factores de riesgo, se aúnan a un pronóstico favorable o desfavorable de estos casos, sobre todo aquellos de índole familiar y personal. Centros de Integración Juvenil, A.

C. (2009) reporta, en una investigación con alumnos de secundaria en que se utilizó el Cuestionario de Tamizaje para Adolescentes (POSIT), que el Índice de Riesgo Global (IRG) para la población de estudio fue de 11.48, que representa el 33.76% del riesgo y se ubica por debajo del punto de corte (34), con una diferencia de 66.24%. De acuerdo a la vulnerabilidad por áreas, se reporta de forma descendente, relaciones con amigos, relaciones familiares, nivel educativo, conducta agresiva / delictiva, salud mental, uso o abuso de drogas e interés laboral. De tal manera que las relaciones con los amigos es el área que presenta mayor riesgo y el interés laboral el menor. Los datos por sexo reportan que en términos globales, las mujeres son las que presentan menor riesgo que los hombres, sin embargo, en las áreas de relaciones con los amigos e interés laboral presentan mayor riesgo.

Se reconoce que la escuela es una institución que opera como un factor de protección a los diferentes riesgos a que están expuestos los adolescentes, de manera que los procesos de prevención pueden tener mayor efectividad si se inicia en este espacio educativo. Por todo lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo central, caracterizar las áreas problemáticas del funcionamiento del adolescente en una población indígena del estado de Chiapas, con la intención de generar conocimientos más precisos en la detección oportuna de variables e indicadores asociados al uso y abuso de sustancias, la salud mental, las relaciones familiares y con amigos, nivel educativo, el interés laboral y la conducta agresiva que presentan alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 57 (EST 57) y del Colegio de Bachilleres de Chiapas Plantel 60 (COBACH 60) que se ubican en la cabecera municipal del municipio de San Andrés Larráinzar -del mismo nombre-, que permita fundamentar una intervención más idónea de la realidad a abordar.

Método y sujetos

El estudio es de tipo correlacional, con diseño no experimental, transversal y de campo.

Sujetos

608 alumnos de los cuales, 396 son de la EST 57 y 212 del COBACH 60, de San Andrés Larráinzar, Chiapas.

Contexto de la investigación

El municipio de San Andrés Larráinzar, se ubica en la región económica II Altos. Según el INEGI, en el 2005 el municipio tenía 15 mil 304, habitantes, 12 mil 715 de los cuales tienen como lengua materna el tsotsil, de estos el 62.35% son bilingües (tsotsil/ castellano) y 37.61% eran monolingües. Los pobladores de la comunidad, mayoritariamente se dedican a las actividades agrícolas y a la cría de ovinos y animales domésticos, la producción es de autoconsumo.

De acuerdo a los Indicadores de Pobreza y Rezago Social 2005, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, ubica al municipio en grado de marginación y rezago social como muy alto y el desarrollo humano en grado medio. Los porcentajes de la población en pobreza alimentaria, de capacidades y de patrimonio son del 78.35%, 85.04 y 94.99%, respectivamente. Según la Secretaría de Educación del Estado (2008), al finalizar el ciclo escolar 2007-2008 el número de alumnos en el nivel de primaria eran 4 mil 584, de secundaria 909 y de bachillerato 360, se observa claramente que a medida que se incrementa el nivel de escolaridad la población estudiantil, baja. En este sentido, es importante dar cuenta de las problemáticas psicosociales de los adolescentes que asisten a los centros educativos de secundaria y bachillerato de la comunidad. En el presente ciclo escolar se tiene una población de 670 alumnos de secundaria y 466 de bachillerato, que serán la población de estudio.

Instrumento

Cuestionario de Tamizaje para Adolescentes (POSIT). Explora si existen problemas relacionados con diversas áreas de funcionamiento del adolescente o profundizar en su estudio o intervención (Medina-Mora, 1998). Analiza siete áreas de funcionamiento: el uso y abuso de sustan-

cias (reactivos 2, 17, 21, 25, 33, 36, 41, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 58, 62, 65 y 68); salud mental (reactivos 5, 6, 8, 10, 15, 23, 28, 40, 43, 55, 60, 63, 66, 75, 76 y 80); relaciones familiares (reactivos 4, 14, 20, 22, 32, 39, 45, 52, 70 y 71); relaciones con amigos (reactivos 3, 13, 19, 29, 67, 73 y 77); nivel educativo (reactivos 7, 8, 12, 15, 18, 26, 34, 40, 42, 61, 66, 69, 72, 74, 79 y 80); interés laboral (reactivos 16, 27, 36, 44, 51 y 78); y, conducta agresiva (1, 9, 11, 24, 30, 31, 35, 37, 49, 50, 53, 59, 64 y 81). La versión final de este instrumento, se constituye de 81 reactivos ($\text{Alpha} = .91$). El puntaje promedio obtenido fue de 41.7 ± 16.09 . Por las características de los sujetos de la investigación, se cambiaron algunos términos del instrumento sin modificar la idea o la intencionalidad con la participación de un investigador y profesores que dominan el tsotsil y el castellano.

Las modificaciones fueron las siguientes:

Número de reactivo	Término	Modificación
1	Arrogante	Se le agregó "o alzado"
2	Dificultades	Se sustituyó por "problemas"
8	Frustrado	Se sustituyó "por no poder hacer algo"
23	Nervioso	Se le agregó "alterado(a), o inquieto(a) o intranquilo(a)"
31	Mal genio	Se sustituyó por "mal carácter o eres enojón"
42	Pierdes el hilo del pensamiento	Se sustituyó por "quedas ido o te desconcentras"
65	Dificultades en tus relaciones	Se sustituyó por "problemas"
67	Razón	Se le agregó "o motivo"
70	Tienen tus padres o tutores una idea relativamente buena	Se sustituyó por "saben tus padres o tutores"
71	Están	Se sustituyó por "se ponen"
71	Manejarte a ti	Se sustituyó por "tratarte o educarte"
73	Autorización	Se sustituyó por "permiso"
74	Estúpido	Se sustituyó por "tonto(a)"
80	Nerviosa	Se le agregó "o inquieta"

Confiabilidad del instrumento aplicado

La confiabilidad del instrumento utilizado se probó mediante el modelo Alpha de Cronbach con un nivel de confianza del 95 %. La prueba se realizó sobre los 81 ítems, para la escala en su conjunto, las subescalas y suponiendo la eliminación de los reactivos, ninguno de los cuales resultó desfavorecido. El índice general Alpha de Cronbach es de .886, por lo que se puede considerar el POSIT como un instrumento de evaluación altamente confiable para población adolescente.

Resultados

De los 608 estudiantes que constituyeron la muestra de estudio, el 65.1% son de secundaria y 34.9% de nivel bachillerato, con relación al sexo, el 64.6% son hombres y 35.4% mujeres.

Tabla 1. Distribución de las variables sociodemográficas de la muestra de estudio

Variables		Frecuencia	Total
Sexo	Hombre	393	608
	Mujer	215	
Grado escolar	1° de secundaria	165	608
	2° de secundaria	139	
	3° de secundaria	92	
	2° semestre, COBACH	85	
	4° semestre, COBACH	67	
	6° semestre, COBACH	60	

Los resultados obtenidos en cada una de las subescalas se muestran en la tabla 2, misma que contiene los índices de riesgo globales por sexo. El Índice de Riesgo Global se obtiene a partir del cociente entre la suma simple de los ítems que integran cada área y el punto de corte de la misma cuyo resultado se expresa en puntos porcentuales. Así, en cada una de las dimensiones se aprecia lo siguiente:

- Uso abuso de drogas. La media de puntuaciones en esta escala fue de $M= 2.58$, lo que representa el 258 % de riesgo, es decir, se ubica 158 % por arriba del punto de corte (1) lo que indica un alarmante nivel de riesgo en este rubro. Como es de esperarse el riesgo es mayor en los hombres ($M= 2.83$) que en las mujeres ($M= 2.11$).
- Salud mental. Las puntuaciones de esta subescala alcanzaron una media de 4.62. Este puntaje indica un 93.43% de riesgo. Esto es un nivel alto de riesgo, ya que sólo 7.47% queda por debajo del punto de corte (5). Sin embargo, al distinguir por sexo, se puede apreciar que el riesgo es más alto en el grupo de las mujeres ($M= 5.36$) con respecto a los hombres ($M= 4.21$). Es interesante apreciar que el riesgo en el grupo de mujeres se ubica 7.26% por arriba del punto de corte, por lo que para ellas este rubro sí representa un factor de alarma.
- Relaciones familiares. Los puntajes reportados indican una media 3.61. Este valor indica 128% de riesgo, es decir, 28% por arriba del punto de corte (3), por lo que este rubro representa una alerta importante. En este aspecto los puntajes entre hombres y mujeres son prácticamente iguales ($M= 3.60$ y $M= 3.63$, respectivamente).
- Relaciones con amigos. Los puntajes en esta subescala tienen una media de 2.03, lo que denota un 202.96% de riesgo. En consecuencia, las relaciones con amigos son un rubro de alerta importante al situarse 103% por arriba del punto de corte (1). Al distinguir entre hombres ($M= 2.07$) y mujeres ($M= 1.95$) no se aprecian diferencias importantes; en ambos casos este rubro es un factor de alarma.
- Nivel educativo. La media hallada para esta subescala es de 5.38. Esto representa el 107.6 % de riesgo, es decir, 7.6% por arriba del punto de corte (5). Se puede asumir entonces que el nivel educativo es un rubro de alerta. El puntaje para los hombres ($M= 5.27$) es ligeramente menor que el de las mujeres ($M= 5.57$), pero ambos por arriba del punto de corte, lo que mantiene el nivel de alerta para ambos grupos.

- Interés laboral. En esta subescala el promedio poblacional es de $M= 1.57$, que representa 52.41% de riesgo, dejando el 47.59% por debajo del punto de corte (3). Esto indica que el interés laboral se ubica en un nivel aceptable de riesgo y no representa alerta. En esta subescala el grupo de mujeres ($M= 1.31$) obtiene puntajes menores a los hombres ($M= 1.71$), pero ambos por debajo del punto de corte. En consecuencia, en ningún caso este rubro representa una alerta importante.
- Conducta agresiva. Para este apartado, la media es de 2.36. Esto representa el 47.27% de riesgo y el 34.83% por debajo del punto de corte (5). Esta área no mostró problemas entre los jóvenes evaluados. Una vez más, en esta subescala el grupo de mujeres ($M= 1.96$) obtiene puntajes menores a los hombres ($M= 2.57$) pero, dado que ambos se sitúan debajo del punto de corte, no representan nivel de alarma importante.

Con relación al índice de riesgo global, la media poblacional obtenida es de $M= 22.16$, lo que representa un 65.17 % de riesgo con una diferencia de 34.83% por debajo del punto de corte. Al comparar estos datos con la variable sexo se aprecia que prácticamente tanto hombres ($M= 22.26$) como mujeres ($M= 21.89$) tienen el mismo nivel de vulnerabilidad.

Tabla 2. Medias poblacionales y porcentaje del diferencial de riesgo respecto al punto de corte, Índice de riesgo global (IRG) por subescala y sexo

Subescalas	Puntajes globales			Sexo			
	Media	Punto de corte	Diferencial de riesgo	Hombre		Mujer	
				Media	Diferencial de riesgo	Media	Diferencial de riesgo
Uso / abuso de sustancias	2.58	1	258.39 %	2.83	283.21 %	2.11	211.32 %
Salud mental	4.62	5	92.43 %	4.22	84.17 %	5.36	107.26 %
Relaciones familiares	3.61	3	120.18 %	3.60	119.85 %	3.63	120.91 %

Subescalas	Puntajes globales			Sexo			
	Media	Punto de corte	Diferencial de riesgo	Hombre		Mujer	
				Media	Diferencial de riesgo	Media	Diferencial de riesgo
Relaciones con amigos	2.03	1	202.96 %	2.07	207.12 %	1.95	194.81 %
Nivel educativo	5.38	5	107.60 %	5.27	105.50 %	5.57	111.42 %
Interés laboral	1.57	3	52.41 %	1.71	57.00 %	1.31	43.55 %
Conducta agresiva / delictiva	2.36	5	47.27 %	2.57	51.35 %	1.96	39.15 %
Índice de riesgo global	22.16	34	65.17 %	22.26	65.47 %	21.89	64.37 %

Si se analiza el IRG por nivel escolar, el riesgo se distribuye de la siguiente forma: como se aprecia en la tabla 3, la mayor vulnerabilidad la presentan los muchachos estudiantes de secundaria.

Por lo expuesto en este apartado se puede afirmar que la vulnerabilidad de los participantes es elevada. Las áreas de alerta son las de Uso/ Abuso de sustancias y las de relaciones con familiares, relaciones con amigos, y en menor medida el nivel educativo. En las mujeres también se puede señalar a la salud mental como un área prioritaria de atención.

Tabla 3. Medias poblacionales de IRG ordenado por nivel educativo

Año escolar	Índice de riesgo global Media
2° de secundaria	25.60
1° de secundaria	24.30
3° de secundaria	23.11
1er semestre de bachillerato	19.30
3er semestre de bachillerato	18.96
5o semestre de bachillerato	14.85

En la tabla 4 se muestran por columnas las 2 correlaciones más altas para cada subescala. Como se aprecia, el uso / abuso de sustancia se relaciona de forma estadísticamente significativa con casi todas las áreas restantes, esto implica que todas las demás áreas aportan al riesgo elevado de exposición de consumo de sustancias. También es importante destacar que la subescala interés laboral se relaciona moderadamente con todas las demás, ya que para ninguna otra subescala es cardinal. Relaciones familiares denota los coeficientes de correlación más bajos.

Tabla 4. Correlaciones entre la subescalas del POSIT

Subescalas	Uso/Abuso de sustancias	Salud mental	Relaciones familiares	Relaciones con amigos	Nivel educativo	Interés laboral	Conducta agresiva / delictiva
Uso / Abuso de sustancias	1		.229(**)	.470(**)	.460(**)	.432(**)	.668(**)
Salud mental	.486(**)	1			.697(**)		.525(**)
Relaciones familiares			1	.179(**)		Nula	
Relaciones con amigos	.470(**)			1			
Nivel educativo		.697(**)	.251(**)		1	.	
Interés laboral						1	
Conducta agresiva / delictiva		.525(**)		.433(**)		.390(**)	1

El índice de riesgo general correlaciona significativamente con todas las áreas, especialmente con la de salud mental, uso / abuso de drogas y nivel educativo. Esto es, a mayor riesgo en estas áreas el sujeto tendrá mayor nivel de exposición a riesgos psicosociales en general (gráfico 1).

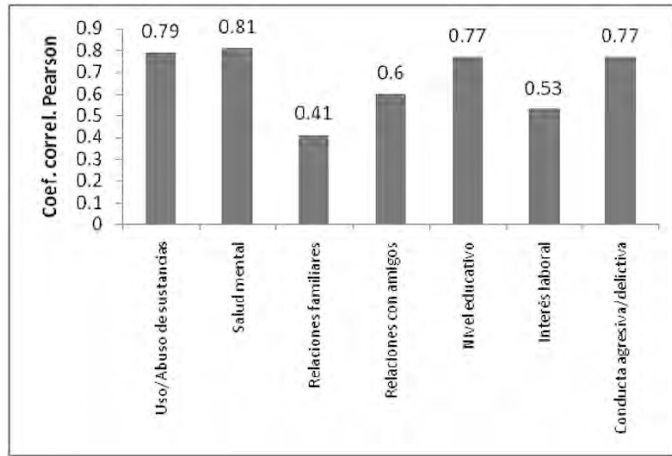


Gráfico 1. Correlaciones significativas para Índice de riesgo global.

Todas las subescalas correlacionan significativamente de forma directa, excepto la de relaciones familiares con la de interés laboral.

Conclusiones

El POSIT es un instrumento de evaluación altamente confiable para la población indígena. Si bien es cierto que se estandarizó en población no indígena, los índices de confiabilidad arrojados, nos muestran, que es un instrumento que da cuenta de los riesgos psicosociales que presentan adolescentes de esta comunidad.

En cuanto al Índice de riesgo global de la población de estudio se observa una media poblacional de 22.16, lo que representa un 65.17 % de riesgo con una diferencia de 34.83% por debajo del punto de corte. Tanto hombres como mujeres presentan el mismo nivel de vulnerabilidad.

Las áreas que presentan mayor riesgo son: el uso o abuso de sustancias adictivas y las relaciones con los amigos. En cuanto al uso o abuso de sustancias adictivas, es importante precisar que la sustancia que más utilizan los adolescentes es el alcohol, esta sustancia forma parte de la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad, en las festividades, los ritos, ceremonias incluso para arreglar asuntos con auto-

ridades o tomar acuerdos con otras personas, el uso del *posh*²⁷ se hace indispensable, sin embargo, aún cuando el consumo de esta bebida es frecuente y en altas cantidades, para la población no existe el alcoholismo como un problema de salud. En este sentido, las acciones tendientes para su prevención deben considerar prioritariamente a estas situaciones de riesgo de los adolescentes, especialmente en estudiantes de nivel secundaria pues los datos muestran con mayor vulnerabilidad a este grupo escolar, sin embargo, no debe dejar de tomarse en cuenta la contextualidad de la cultura.

Referencias bibliográficas y documentales

- Camacho del Carpio, X. Y. y Gordillo Moreno D. del C. (1998). *La influencia de la publicidad televisiva en el consumo de vinos y licores en jóvenes de 15 a 18 años en la ciudad de Tuxtla, Gutiérrez*. Tesis de licenciatura. Facultad de Pedagogía. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: UNACH.
- Carrasco González, A. M., Barriga Jiménez, S., León Rubio, J. M. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, julio - diciembre, 9 (2), pp. 205-226.
- Castro S., M.E. (2001). Factores de protección asociados al riesgo del consumo de sustancias adictivas en población de jóvenes estudiantes. En Tapia, R. (coord.). *Las adicciones: Dimensión, impacto y perspectivas (2a edición)* (pp. 277-289). México: El Manual Moderno.
- Centros de Integración Juvenil, A. C. (2009 a). *De la prevención universal a la prevención selectiva*, México: CIJ., A. C.,
- Centros de Integración Juvenil, A. C. (2009 b). *Prevención del consumo de drogas en el contexto escolar. Manual para el profesor*. México: CIJ, A. C.
- Centros de Integración Juvenil, A. C. (Subdirección de Investigación). (1997). *Correlatos psicosociales del abuso y dependencia de drogas*. México: CIJ, A. C. (informe interno).

²⁷ Bebida alcohólica de los indígenas de Chiapas, preparada con la fermentación del jugo de caña y del grano de maíz.

- Centros de Integración Juvenil, A. C. (Subdirección de Investigación). (2000). *Adherencia escolar y consumo de drogas* Informe de Investigación 99-07, México: CIJ, A. C.
- Centros de Integración Juvenil, A. C., (Subdirección de Investigación) (1999). *Ajuste psicosocial y consumo de drogas*. Informe de Investigación 97-27, México: CIJ, A. C.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2005). Documento disponible en: <http://www.coneval.gob.mx/contenido/home/2234.pdf> [Consultado el 8 de Marzo de 2011].
- Díaz, N. B. y García, A. R. (2008). Factores psicosociales de riesgo de consumo de drogas ilícitas en una muestra de estudiantes mexicanos de educación media. *Pan American Journal of Public Health*, 24 (4), pp. 223-232.
- Fleiz, C., Borges, G., Rojas, E., Benjet, C., Medina-Mora, M. E. (2007). Uso de alcohol, tabaco y drogas en población mexicana, un estudio de cohortes. *Salud Mental*, septiembre-octubre, 30 (5), pp. 63-73.
- Gil Villa, F. (2006). El consumo de alcohol: la punta del iceberg de los problemas de los escolares. *Revista de Educación*, septiembre-diciembre, 341, pp. 471-494.
- Gómez Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, julio-diciembre, 10 (2), pp. 105-122.
- Guzmán Facundo, F. R. y Pedrão, L. J. (2008). Factores de riesgo personales e interpersonales en el consumo drogas ilícitas en adolescentes y jóvenes marginales de bandas juveniles. *Rev Latino-am Enfermagem*, mayo-junio; 16(3), 7 páginas.
- INEGI (2005). *Tabulados básicos del II conteo de población y vivienda 2005*. México: INEGI.
- Medina-Mora, M. E. (1998). *Manual para elaborar el diagnóstico situacional de las adicciones*. CONADIC: México.
- Muñoz-Rivas, M. J. y Graña López, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13 (1), pp. 87-96.
- Murphy, K. (2005). Psychosocial treatments for ADHD in teens and adults: a practice friendly review. *J. Clin Psychol*, 61, pp. 607-19.

- Ortiz, A., Soriano, A., Galván, J. y Meza, D. (2005). Tendencias y uso de cocaína en adolescentes y jóvenes de la ciudad de México. Sistema de reporte de información en drogas. *Salud Mental*, abril, 28 (2), pp. 91-97.
- Ramos Quiroga, J., Bosch Munsó, A. R., Castells-Cervelló, X., Nogueira Morais, M., García Jiménez, E. y Casas Brugué, M. (2006). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: caracterización clínica y terapéutica, *Rev Neurol*; 42, pp. 600-606.
- Ripple CH. y Suniya S.L. (2006) Familial factors in illicit drug abuse: An interdisciplinary perspective. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22, 2, pp. 147-172.
- Secretaría de Educación. Subsecretaría de Planeación Educativa; Departamento de Estadística (2008). Documento disponible en línea: <http://www.educacionchiapas.gob.mx/est.html> [Consultado el 10 de Marzo de 2011].
- Secretaría de Salud (2008). *Encuesta nacional de adicciones 2008* (1a ed.). México: Secretaría de Salud.
- Yáñez Aguilar, Z. (1998). *Información que posee el adolescente acerca de los daños físicos que produce el consumo de marihuana, inhalantes, alcohol, tabaco y cocaína*. Tesis de licenciatura, Escuela de Psicología. UNICACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Desarrollo de una cultura sustentable con apoyo de tecnologías de información

Juan José Tevera Mandujano
José Luis Hernández Gordillo

Introducción

Se presentan los resultados del proyecto *Desarrollo de una cultura sustentable con apoyo de tecnologías de información en la Ciudad Rural Sustentable Nuevo Juan del Grijalva*, aprobado en la 10ª Convocatoria 2011 del Sistema Institucional de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), conformado de manera interinstitucional por los Cuerpos Académicos: Desarrollo de Aplicaciones con Tecnologías de Información, de Estudios de las Organizaciones de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el de Educación y Procesos Sociales Contemporáneos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). La población objetivo se conformó con 73 alumnos que cursaban los grados quinto y sexto de primaria y a 111 alumnos de secundaria.

La primera etapa del proyecto se aplicó de agosto 2011 a enero 2012 mediante el software RBT-Play²⁸ con información alusiva a la fauna de la Biósfera *El Triunfo* (el pavón, el jaguar, el venado, la lechuza, el quet-

²⁸ Desarrollado por estudiantes de la licenciatura en Sistemas Computacionales para esta investigación.

zal, la ardilla, el zopilote rey, el ocelote, entre otros) localizado en la Sierra Madre de Chiapas, México.

La segunda etapa, se desarrolló de febrero a julio de 2012, con el objetivo de potencializar las capacidades de los estudiantes y profesores a través de un taller de construcción de juegos interactivos, el cual fue impartido por los estudiantes de la licenciatura en Sistemas Computacionales, también desarrollaron un video tutorial que facilitó la participación de los niños en la construcción de los juegos; se utilizó como herramienta de desarrollo el Software Multimedia Fusión 2. De manera alterna, los estudiantes de la licenciatura en Psicología dieron el servicio de atención psicológica a los niños diagnosticados durante la primera etapa.

Método y sujetos

Se utiliza la metodología investigación-acción, siguiendo el modelo de Colás Bravo (1994), que describe el proceso como una espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación y tiene la característica de investigación cooperativa y participativa.

Los estudiantes de la licenciatura en Sistemas Computacionales aplicaron 184 encuestas a niños y jóvenes estudiantes sobre los conocimientos básicos de las tecnologías de información para obtener datos cuantitativos. También los estudiantes de la licenciatura en Psicología realizaron observaciones participantes sobre las habilidades y destrezas en el manejo del juego RBT-Play, así como la aplicación de la prueba de frases incompletas de Sacks y la prueba Guestáltico Visomotor de Bender (2009).

Tabla I. Grupo de estudiantes por grado y grupo

Nivel	Grado		Número de alumnos
Primaria	5o.	A	16
		B	20
	6o.	A	19
		B	18

Nivel	Grado		Número de alumnos
Secundaria	1o.	A	19
		B	20
	2o.	A	20
		B	14
	3o.	A	16
		B	22
Total			184

Resultados

Se usó el RTB-Play en la sala de cómputo del CEBECH que tiene 30 equipos de cómputo, cada grupo de niños participó por espacio de una hora treinta minutos. A partir de lo anterior se identificaron precogniciones sobre tecnologías de información e impresión diagnóstica sobre habilidades y destrezas de los sujetos participantes.

Estudiantes de 5° y 6° de primaria

El 99% de los alumnos del nivel primaria conocen la computadora aunque no saben darle el uso adecuado a los equipos del centro de cómputo. El 25% dice que no conocen las partes de la computadora porque no se les imparte una clase de computación. El 85% utiliza el *mouse* pero de acuerdo a observaciones realizadas la mayoría de ellos se les dificulta mover el cursor al sitio indicado. Sólo uno de cada diez alumnos tiene computadora en casa. El 58% ha tenido la oportunidad de interactuar con juegos en computadoras aunque tal vez no sean educativos. A la mayoría de los alumnos les gusta los videojuegos debido a que es una distracción.

El 88% de los alumnos tienen la inquietud de crear sus propios juegos, lo que ayudará a desarrollar la creatividad e imaginación.

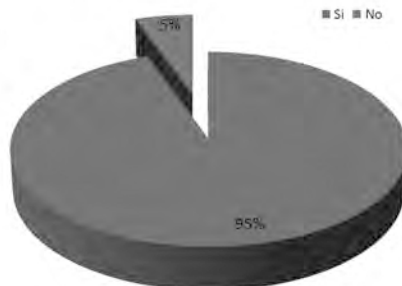
Figura 1. ¿Te gustaría llevar un taller donde puedas hacer juegos en la computadora?



Estudiantes de 1º, 2º y 3er. grado de secundaria

El 97% conoce las partes de la computadora; sin embargo, muchos de ellos confunden los nombres adecuados o se les olvida. El 95% sabe manipular el mouse, sin pasar por alto que también existen alumnos a quienes se les dificultó ubicar el cursor en los ideogramas de juego, en correspondencia donde desean. El 84% ha interactuado en juegos con la computadora. Dos de cada diez alumnos tiene computadora en casa, esto hace que el rendimiento con el uso de las tecnologías de información sea menos utilizada y poco difundida. Ellos utilizan la computadora cuando tienen tareas de investigación o cuando les imparten clases de computación. El 91% utiliza Internet porque la comunidad carece de biblioteca pública, no existe otro recurso para investigar sus tareas, solamente con sus maestros, familiares o amigos.

Figura 2. ¿Te gustaría llevar un taller donde puedas hacer juegos en la computadora?



En el aspecto psicológico, en promedio observaron grupos de tres a cuatro niños durante una hora. El registro contenía fecha, hora de inicio, nombre del observador, encuadre, habilidades, destrezas y dificultades detectadas por cada estudiante, comentarios generales y análisis de la observación.

Se presentan a modo de ejemplo cuatro casos significativos: tres de primaria y uno de secundaria:

Rosa Iveth, de 9 años de edad cursa el 5º grado: presentó al inicio del juego dificultad en el manejo del *mouse*, no podía hacer coincidir el cursor con el ideograma del juego. Los estudiantes de sistemas computacionales le explicaron cómo tener un mejor manejo de este y logró participar en el juego; después de eso, no movía las teclas cursoras para mover la barra de juego del primer nivel. No tenía claro el procedimiento de juego, de ahí las dudas de Iveth. Se observó que no le daba pena preguntar. Una vez contextualizada en el juego, pudo resolver el primer nivel en diez intentos.

José Emir, de 11 años de edad, cursa el 6º grado: con tres intentos en el nivel fácil y con un tiempo de un minuto y cincuenta segundos, pasó al segundo nivel, el niño mostró concentración y una actitud de mayor esfuerzo cada vez que perdía. Con seis intentos y un tiempo de ocho minutos y cuarenta segundos, fue el primero en llegar al nivel de mayor dificultad, es decir, el tercer nivel. Llegó con *nueve vidas* y terminó con un score de 19 mil 300 puntos en un tiempo de ocho minutos.

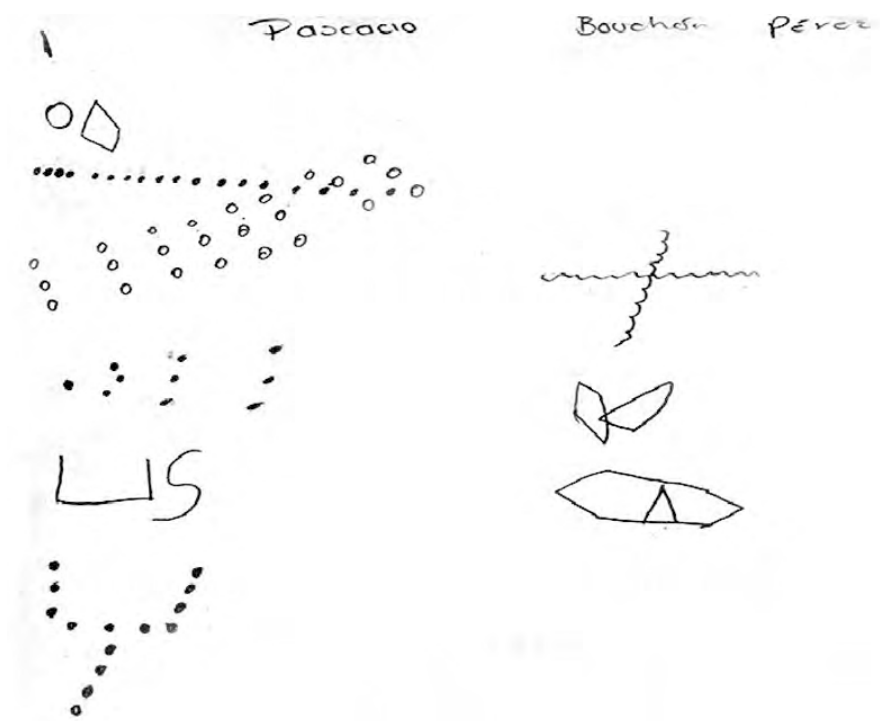
Melesio, de 10 años de edad cursa el 6º grado, es originario de una rancharía cercana a la comunidad, en un minuto y veinte segundos pasó el nivel fácil. Con dieciséis intentos en el nivel medio y cincuenta y ocho minutos de intentarlo, pasó al nivel difícil, sin embargo ya no pudo superar este nivel. Terminó con score de 3 mil 300, siempre utilizó las dos manos y menciona que no juega con maquinitas ni Xbox en su tiempo libre.

En el nivel secundaria se presenta el caso de Pascacio, llamado por maestros y padre de familia como Paco. De 14 años, cursa el 1er grado. Durante el juego cuando la observadora se acercaba, él se alejaba inmediatamente; y al pedir que escribiera su nombre no lo pudo hacer, de

igual manera cuando se le preguntó en qué grado iba, no supo responder. No logró pasar ningún nivel del juego²⁹.

En la aplicación del test Guestáltico Visomotor de Bender obtuvo una puntuación de 147, lo que indica que hay probabilidad de que exista retraso o pérdida de la función y defectos cerebrales. La madre de Paco señaló que tuvo complicaciones para expulsarlo del vientre. Su rendimiento escolar es bajo.

Figura 3. Test Guestáltico Visomotor de L. Bender aplicada a Paco



²⁹ Informe de registros de entrevistas. Escuela CEBECH, Nuevo Juan del Grijalva, 28 de octubre de 2011.

Discusión y conclusiones

Sin duda alguna la estimulación que recibe la persona de su entorno familiar y cultural constituye la base para procesos de indagación y socialización. Si a esto se le agrega el hecho de que a una comunidad rural se le introduce en el uso de tecnología resulta aún más significativo.

Resultó sorprendente que dentro de la comunidad existiera un ciber con servicio al público o bien que algunos niños utilizaran Xbox en casa, inesperado en razón al cliché del concepto de *ciudad rural*. Otro aspecto relevante fue el hecho de que Melesio, originario de una rancharía que se sitúa a dos horas de la comunidad, fuera el que presentó mejor desempeño en el desarrollo de habilidades y destrezas.

No obstante, dados los avances tecnológicos actuales, resulta de suma importancia incorporar este tipo de aditamentos en la escuela para brindar una educación más interactiva a los niños, donde sean éstos los constructores de su propio conocimiento bajo la mirada insustituible del profesor.

- Los juegos dentro de las actividades escolares estimulan el desarrollo del niño en las áreas: cognitiva, ya que el Software RBT-Play permitió que los niños conocieran los animales de la Reserva de la Biosfera El Triunfo. En lo motriz, desarrollando habilidades y destrezas de coordinación visomotora. En lo afectivo, estableciendo vínculos personales entre el grupo. Finalmente en lo social se fomentó la cooperación y aprendizaje colaborativo.
- Se observaron inquietudes, desesperación por querer pasar de nivel en el juego sin agotar el tiempo, escaso manejo en el uso de la computadora, en algunos relajación, en otros enojo y murmuraciones de que el tiempo terminara.
- Los varones en el nivel de primaria y secundaria superaron en número a las mujeres, fueron más expresivos y competentes en el juego mientras que las mujeres se mostraron indiferentes. Algunos de ellos tienen contacto con maquinatas de juego o Xbox en casa, lo cual facilitó el uso del RTB-play.

- En general los alumnos prefieren hacer consultas en internet ya que 8 de cada 10 alumnos utiliza este medio y sólo el 27% consulta en libros.

Referencias bibliográficas y documentales

- Bender, Laurretta (2009). *Test gúestáltico visomotor*. España: Paidós Ibérica S.A.
- ClickTeam LLC (2012). Documento disponible en:
Clickteam LLC. <http://www.clickteam.com/website/usa/index.html> [Fecha de consulta 15 de abril de 2013].
- Colás Bravo, M^a. P. (1994). La investigación-acción. En: Colás, E. y Buendía, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Labinowicz, Ed (1990). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México: Addison Wesley Longman.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4^a. edición). España: Morata.
- UNACH (2011). Dirección de Comunicación Social. Documento disponible en: http://www.dcs.unach.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=913:entrega-rector-de-la-unach-recursos-a-investigadores-universitarios&Itemid=3 [Fecha de consulta 15 de abril de 2013].
- Woods, Peter (2002). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Perfil de personalidad y habilidades mentales en universitarios de la UNICACH

Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez
Jesús Ocaña Zúñiga
Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Freddy Ocaña Hernández

Introducción

El ingreso a la universidad constituye uno de los momentos de mayor trascendencia en la vida de los estudiantes, no ajena a incertidumbre, conflictos e indecisión, y en ocasiones, desprovista de reflexión sobre los distintos factores a considerar en la elección, tanto internos (intereses, características de personalidad e intelectuales, conocimiento de la disciplina y campo laboral), como externos (posibilidades económicas, instituciones de educación superior que oferten en el contexto de la comunidad la disciplina de interés, entre otros).

En la universidad, el conjunto de instrumentos que median en el proceso de selección es también objeto de análisis y si bien se ha legitimado la evaluación del conocimiento que un estudiante posee a través de la aplicación de exámenes, se reconoce también la importancia de las características socioafectivas, de personalidad e intelectuales de los sujetos.

En la elección de una carrera se ponen en juego diversos aspectos como los ya citados, cuya valoración es esencial al llevarse a cabo procesos de selección de alumnos, ya que elementos como la personalidad, inciden en la disposición y ejecución de una tarea (Rehbein, Martínez, Rose y Fritz, 2009), aunque evidentemente ello no es suficiente para encarar las demandas de la vida universitaria, asimismo, las diferencias que se observan entre la personalidad y actividad desempeñada en una determinada disciplina o profesión pueden ser parte de procesos de insatisfacción o inadecuación al contexto laboral.

Además, el proceso de seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes universitarios, exige un conocimiento amplio de sus características. De tenerse al ingreso de los estudiantes, provee de información útil para el desarrollo de la labor de tutoría así como para el desarrollo y formación integral, lo que a su vez puede permitir al profesorado, contribuir de manera mucho más pertinente al desarrollo de las competencias del alumnado acorde al perfil de egreso de la disciplina.

Diversos estudios como los de Alonso (1986); Cerchiaro, Pava, Tapia y Sánchez (2006); Aragón (2011), entre otros, han contribuido a caracterizar la personalidad de estudiantes universitarios y a señalar la relevancia de este aspecto en las tutorías y la adecuación de estrategias para abordar los contenidos curriculares. Este tipo de trabajos se ha realizado preferentemente en estudiantes de psicología, por lo que hace falta llevar a cabo estudios de esta índole en universitarios de otras disciplinas.

Los resultados tenidos en estudiantes a quienes se ha aplicado el 16FP son diversos, así, en el trabajo de Aragón con estudiantes de la UNAM, México (2011, p. 82), se señala que los alumnos de psicología, se aprecian con *poco apego a las normas sociales, liberales y no convencionales; son compasivos, sensibles y emotivos, además de ser espontáneos, sinceros y francos*. En el estudio de Cerchiaro, Pava, Tapia y Sánchez (2006), los resultados indican una tendencia a la obtención de promedios académicos altos, sin relación entre el nivel de pensamiento y los factores de personalidad en general, aunque sí asociaciones de altos niveles de ansiedad con alto rendimiento académico.

Serrano y Alfaro (2004, p. 37), al analizar la relación entre características de personalidad y rendimiento académico con estudiantes del

Área Agronómica, Administrativa y de Computación de Costa Rica, indican que *la variable Estabilidad (Factor C del 16 FP) tiene un peso significativo en la predicción del promedio ponderado, con un coeficiente de correlación de 0.401.*

En el trabajo de Sánchez de Tagle *et al.* (2010), se comparan alumnos regulares e irregulares de la escuela de Medicina humana, encontrando diferencias significativas en el rasgo inteligencia, en que los alumnos regulares presentaron más alto puntaje; en la actitud cognitiva (objetividad), emotividad (sensibilidad) y conciencia (adecuación serena).

Díaz, Morales y Amador (2009, p. 22), en un estudio realizado con estudiantes de psicología de Michoacán, México, obtuvieron una amplia correlación entre ciertos factores de personalidad y el rendimiento académico. Al respecto señalan: *los individuos que obtienen un rendimiento escolar más alto, son aquellos que, con base en el Cuestionario de 16 Factores de Personalidad, tienen una inteligencia alta, con fortaleza yoica, superyo fuerte, sensibilidad emocional, confianza, subjetividad, astucia, adecuación serena, indiferencia a las normas sociales y tranquilidad.*

Como se aprecia, una constante respecto al desempeño académico es la inteligencia, la actitud cognitiva, sensibilidad emocional y la adecuación serena.

En el desempeño académico, un predictor importante es el conjunto de capacidades mentales que el estudiante presenta y uno de los instrumentos utilizados para ello es el de Habilidades Mentales Primarias (HMP), el cual ha sido aplicado para la identificación de estudiantes con altas capacidades (Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2008); así como para caracterizar dichas habilidades en estudiantes de psicología, obteniéndose que estos poseen *capacidades intelectuales en nivel medio en el área de Raciocinio (percentil 21), los puntajes son medio-bajos en los factores de Comprensión Espacial y Fluidez Verbal (percentil 42 y 50, respectivamente), mientras que el Cálculo Numérico y la Comprensión Verbal obtienen puntajes predominantemente bajos (percentil 19 y 34)* (Díaz, Morales y Amador, 2009, p. 21),

En el trabajo de Gómez, Rosales y Marín (2013), se aplica el HMP con estudiantes de medicina humana, obteniendo índices de comprensión verbal de 62, de razonamiento, de 52.0 de fluidez verbal de 47.1, habilidad numérica de 36.4% y habilidad espacial de 27.2%.

Es evidente que los puntajes en general alcanzan percentiles de 62 o menos, y que la puntuación para cada una de las habilidades difiere en estudiantes de una disciplina a otra.

En la Facultad de Ciencias de la Nutrición y Alimentos, el proceso de selección incluye la aplicación de entrevistas, evaluación psicométrica y de conocimientos a través del EXANI-II. En dicho examen psicométrico, se aplican entre otros instrumentos el 16 FP y el HMP. Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la personalidad y habilidades mentales en aspirantes a ingresar a las licenciaturas de Alimentos, Nutrición y Gastronomía de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Método y sujetos

El estudio es de tipo correlacional, con un diseño no experimental, transeccional correlacional.

Instrumentos

16 Factores de Personalidad

Se utiliza la versión en español del 16FP de Cattell y cols. (2001), que evalúa la personalidad del individuo a través de 187 reactivos cada uno de las cuales tiene tres opciones de respuesta, lo que a su vez integra 16 factores: expresividad emocional (A), inteligencia (B), estabilidad emocional (C), dominancia (E), impulsividad (F), apego a las normas sociales (G), sociabilidad (H), emotividad (I), confianza (L), actitud cognitiva (M), sutileza (N), seguridad en sí mismo (O) conservadurismo (Q1), autosuficiencia (Q2), autocontrol (Q3) y ansiedad (Q4). Las puntuaciones se convierten a puntuaciones estándar llamadas *estenes*, en que 1 y 10 representan a las puntuaciones extremas del factor evaluado. Su confiabilidad oscila entre .54 y .84 (Aluja y Blanch, 2003).

Test de Habilidades Mentales Primarias

Esta prueba fue creada por Thurstone y Gwin (1989). Evalúa cinco habilidades mentales primarias: comprensión verbal, comprensión espacial, raciocinio, habilidad para el cálculo y fluidez verbal. Una vez aplicado y obtenidos los puntajes para cada una de estas subescalas, se obtiene un cociente de inteligencia, al cual se corresponde un cierto percentil. La calificación se clasifica de acuerdo a los puntajes alcanzados, el cual es el siguiente: desde 75 hasta 100, Superior; desde 55 hasta 74, Superior al término medio; desde 35 hasta 54, Término medio; desde 26 hasta 34, Inferior al término medio y desde 0 hasta 25, Inferior. Se considera como criterio para una mayor aptitud, puntajes alcanzados en torno al término medio, superior al término medio y superior.

Muestra

La constituyen 426 aspirantes a cursar las licenciaturas de nutrición, gastronomía y alimentos de la Facultad de la Nutrición y Ciencias de los Alimentos de la UNICACH, durante el periodo 2011.

Los instrumentos se aplicaron como parte de las actividades de evaluación de ingreso a los aspirantes a las licenciaturas de Nutrición, Gastronomía y Alimentos de la UNICACH, durante junio de 2011.

Análisis de los datos

Se obtienen estadísticos de tendencia central, así como de correlación entre las dimensiones o factores que evalúan cada uno de los instrumentos, mediante el SPSS, versión 15,0.

Resultados

De los 426 aspirantes, 279 son mujeres (65.5%) y 147 hombres (34.5%), cuya edad oscila en un rango desde 17 hasta 36 años, con predominio de aquellos con 18 años (173 casos, 40,6%), 19 años (94 casos, 22.1%) y 17 años (89 casos, 20.9%); 421 de ellos (98.8%) son solteros y el resto

tiene otra condición; los promedios obtenidos en bachillerato indican que 196 (46.0%), obtuvieron desde 7.1 hasta 8; 150 (35.2%), desde 8.1 hasta 9; 54 (12.7%), desde 9.1 hasta 10; 26 (6.1%), desde 6.1 hasta 7. Del total, 229 (53.8%) aspiran a ingresar a la licenciatura en nutrición, 167 (39.2%), a la de gastronomía, y, 30 (7.0) a la de alimentos (tabla 1).

En los estadísticos descriptivos, se obtienen diferencias significativas entre los límites inferiores y superiores, con un intervalo de confianza para la media al 95%, en los factores C (estabilidad emocional), entre los aspirantes Nutrición (7.17-7.71) y los de alimentos (7.72-8.90); en el factor G (apego a las normas sociales) entre los aspirantes a Gastronomía (5.29-5.90) y Nutrición (5.92-6.41); y en el factor I (emotividad) para los aspirantes de Gastronomía (5.37-5.94) y Nutrición (6.06-6.54).

Tabla 1. Variables sociodemográficas

Variables	Atributos	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	147	34.5
	Femenino	279	65.5
Edad	17	89	20.9
	18	173	40.6
	19	94	22.1
	20	37	8.7
	21	16	3.8
	22	7	1.6
	23	5	1.2
	24	2	.5
	26	1	.2
	28	1	.2
	36	1	.2
Estado civil	Soltero	421	98.8
	Casado	4	.9
	Otro	1	.2

Variables	Atributos	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	9.1-10	54	12.7
	8.1-9	150	35.2
	7.1-8	196	46.0
	6-1-7	26	6.1
Licenciatura a la que desea ingresar	Gastronomía	167	39.2
	Nutrición	229	53.8
	Alimentos	30	7.0

La media obtenida para cada uno de los instrumentos aplicados con relación a la variable edad, refiere en el HMP, puntajes más altos en los grupos de 26, 22 y 24 años de edad, sin embargo, dichos puntajes se corresponden a subescalas con percentiles muy bajos, así, se tiene un percentil 5 para comprensión espacial, 8 para comprensión verbal y 10 para fluidez verbal; en tanto que para comprensión espacial y raciocinio, los percentiles son de 30 y 48 respectivamente; en el I6 FP, por su parte, obtienen un puntaje más alto siete grupos de edad en el factor C, referido a mayor estabilidad emocional y menor en tres grupos de cada uno de los siguientes factores E (dominancia / sumisión), M (actitud cognitiva/objetividad) y O (seguridad en sí mismo/adecuación serena) (tabla 2).

Para la variable sexo (tabla 3), en el HMP, los hombres obtienen puntajes más altos en las subescalas fluidez verbal, comprensión espacial y verbal, en tanto que las mujeres en las de raciocinio y cálculo; en el I6 FP, hombres y mujeres puntúan más alto en el factor C (estabilidad emocional) y menor en el factor O (seguridad en sí mismo / adecuación serena) y factor E (dominancia / sumisión).

Tabla 2. Comparación entre medias. Edad

Edad	HMP					16 factores de personalidad																								
	Fluidez verbal	Cálculo	Razonamiento	Comprensión espacial	Comprensión verbal	g	m	ll	u	o	q	r	s	t	v	w	x	y	z	o	q	r	s	t						
17 M	37,48	12,03	11,10	12,71	19,53	6,63	5,01	7,88	4,42	5,54	5,80	7,25	6,27	5,30	4,21	5,60	3,44	4,34	5,97	6,62	3,82									
DE	9,79	5,95	5,45	11,57	6,64	1,87	1,68	2,14	2,24	1,84	2,15	2,12	2,03	2,16	1,76	2,26	1,68	1,75	1,93	2,05	2,23									
18 M	35,87	12,29	10,01	13,63	19,28	6,20	5,03	7,62	4,18	5,17	5,94	6,72	5,95	5,35	4,25	5,54	3,96	4,62	6,12	6,60	3,91									
DE	11,21	6,29	5,53	12,25	7,09	1,84	1,62	2,10	2,13	2,12	1,84	2,18	1,91	1,94	1,58	2,10	1,75	1,80	1,86	2,08	1,86									
19 M	36,55	11,43	9,95	13,96	19,32	6,30	4,91	7,30	4,18	5,04	5,75	6,63	6,01	5,10	4,04	5,18	3,84	4,78	5,99	6,56	4,48									
DE	10,24	6,13	5,36	11,54	6,92	1,82	1,83	2,05	2,23	2,02	2,46	2,03	1,87	1,96	1,65	2,10	1,81	2,12	2,02	2,14	2,22									
20 M	34,68	11,24	8,24	16,78	17,70	5,49	3,57	6,89	3,92	5,68	5,86	6,32	5,65	5,92	3,46	6,32	4,70	4,92	5,68	5,89	4,46									
DE	11,67	7,28	5,54	12,16	6,47	1,85	1,92	2,30	1,96	2,24	1,83	1,87	1,74	1,74	2,14	2,38	2,36	2,22	1,90	2,05	1,76									
21 M	35,25	12,81	9,38	9,88	18,81	5,81	3,88	7,19	3,50	4,75	6,38	7,13	5,75	5,81	2,94	5,94	4,31	5,19	5,19	6,25	4,44									
DE	10,31	5,33	4,44	10,07	7,75	1,60	1,82	1,80	2,28	1,00	1,46	2,25	1,48	1,97	1,93	2,02	1,78	2,17	1,64	1,95	1,93									
22 M	28,86	15,50	8,00	11,86	17,43	6,86	3,43	6,14	4,14	4,57	6,57	7,29	5,43	6,71	3,71	6,71	3,71	3,14	6,00	7,43	3,86									
DE	8,90	4,14	4,62	7,31	5,94	1,57	2,07	1,68	2,19	1,99	1,98	1,60	1,90	1,80	1,25	1,70	1,49	1,07	1,16	1,72	1,68									
23 M	36,60	11,40	13,40	17,00	19,40	5,60	4,00	6,40	4,60	5,20	6,80	7,00	4,60	5,80	2,80	5,80	5,00	5,20	6,20	6,00	4,40									
DE	13,33	3,85	5,68	11,79	5,13	1,34	1,58	2,41	1,67	1,79	1,30	2,00	1,89	1,30	1,64	1,79	1,87	1,79	1,84	1,87	1,95									
24 M	38,50	13,00	15,00	8,00	19,00	5,00	3,00	7,00	1,50	5,50	5,00	5,00	6,00	6,50	2,00	8,00	7,00	5,00	8,50	7,50	7,00									
DE	6,36	8,48	5,66	12,73	7,07	1,41	2,83	1,41	1,71	2,12	1,41	1,41	2,83	3,54	1,00	1,00	1,00	1,41	1,71	3,54	1,41									
26 M	36,00	11,00	3,00	36,00	25,00	5,00	3,00	9,00	1,00	3,00	4,00	5,00	9,00	2,00	6,00	6,00	5,00	1,00	6,00	8,00	8,00									

E d a d e		HMP					16 factores de personalidad																
		Fluidez verbal	Cálculo	Raciocinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4	
	DE																						
28	M	29.00	11.00	4.00	11.00	12.00	5.00	3.00	9.00	5.00	7.00	5.00	10.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	9.00	7.00	3.00		
	DE																						
36	M	43.00	11.00	11.00	10.00	11.00	6.00	4.00	6.00	2.00	3.00	8.00	6.00	8.00	2.00	6.00	4.00	2.00	4.00	8.00	4.00		
	DE																						
S	M	36.13	12.00	10.05	13.65	19.13	6.23	4.77	7.48	4.16	5.23	5.89	6.80	5.98	4.04	5.59	3.93	4.61	6.00	6.54	4.10		
	N	425	424	426	423	426	425	424	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425	425	424	
	DE	10.66	6.16	5.46	11.80	6.86	1.83	1.79	2.11	2.16	2.02	1.95	2.10	1.90	1.70	2.15	1.82	1.92	1.89	2.08	2.02		

Tabla 3. Comparación entre medias. Sexo

S e x o		HMP					16 factores de personalidad															
		Fluidez verbal	Cálculo	Raciocinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	A	B	C	F	T	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
H	M	37.26	11.85	9.87	18.53	19.73	5.64	4.62	7.52	4.61	5.39	5.41	6.71	4.99	5.73	4.01	5.22	4.10	5.17	6.14	6.20	4.00
	DE	10.65	6.06	5.42	12.71	6.65	1.73	1.83	2.21	2.03	2.18	2.06	2.13	1.84	1.91	1.76	2.09	1.89	1.94	1.89	2.15	1.93
M	M	35.54	12.08	10.14	11.11	18.81	6.54	4.85	7.47	3.93	5.15	6.15	6.84	6.50	5.20	4.05	5.79	3.84	4.32	5.92	6.72	4.15
	DE	10.64	6.23	5.50	10.45	6.96	1.81	1.76	2.06	2.19	1.92	1.84	2.09	1.71	2.00	1.66	2.16	1.79	1.85	1.90	2.01	2.08
S	M	36.13	12.00	10.05	13.65	19.13	6.23	4.77	7.48	4.16	5.23	5.89	6.80	5.98	5.38	4.04	5.59	3.93	4.61	6.00	6.54	4.10
	DE	10.66	6.16	5.46	11.80	6.86	1.83	1.79	2.11	2.16	2.02	1.95	2.10	1.90	1.99	1.70	2.15	1.82	1.92	1.89	2.08	2.02

Respecto al promedio de bachillerato, en el HMP, los puntajes más altos se obtienen en aspirantes con promedio desde 9.1 hasta 10, en cuatro subescalas, no así en comprensión espacial, mayor para aquellos con promedio desde 6.1 hasta 7; en el I6 FP, la subescala con mayor puntaje es la de estabilidad emocional (independiente del promedio), al parecer característica común de este tipo de aspirantes, mientras que el puntaje menor varía según el promedio tenido, así, aquellos con promedio desde 9.1 hasta 10, el factor con menor puntaje es el E (dominancia / sumisión), para los desde 8.1 hasta 9 y desde 6.1 hasta 7, el O (seguridad en sí mismo / adecuación serena), y, para los desde 7.1 hasta 8 el M (actitud cognitiva / objetividad) (tabla 4).

Tabla 4. Comparación entre medias. Promedio

P r o m e d i o		HMP					16 factores de personalidad															
		Fluidez verbal	Cálculo	Raciocinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	P	W	C	M	U	T	G	H	I	J	Z	O	Q	R	S	T
9.1	M	39.19	13.89	10.98	10.61	20.85	6.96	5.61	8.17	3.50	4.63	6.83	7.28	6.07	4.96	3.98	6.04	3.52	4.07	6.13	7.35	3.76
	DE	12.64	6.23	4.87	11.26	6.47	1.69	1.77	1.84	1.79	1.82	1.67	1.71	2.03	1.93	1.65	2.21	1.66	1.50	1.95	1.85	2.10
8.1	M	37.17	12.45	10.94	14.73	19.38	6.19	4.85	7.45	4.08	5.13	6.07	6.63	6.27	5.19	3.94	5.88	3.77	4.57	6.13	6.68	4.07
	DE	10.82	6.49	5.60	12.68	6.98	1.85	1.77	2.24	2.02	2.05	1.74	2.23	1.88	2.05	1.65	2.08	1.82	2.03	1.84	2.12	1.99
7.1	M	34.87	11.65	9.54	13.43	18.47	6.15	4.53	7.43	4.36	5.41	5.61	6.88	5.77	5.52	4.12	5.36	4.14	4.81	5.87	6.29	4.14
	DE	10.02	5.86	5.45	11.37	6.92	1.85	1.72	2.07	2.35	2.04	2.09	2.09	1.83	1.98	1.74	2.11	1.84	1.94	1.92	2.09	2.04
6.1	M	33.31	9.81	6.77	15.46	19.08	5.42	4.38	6.65	4.58	5.77	5.08	6.15	5.69	6.31	4.15	4.81	4.12	4.50	5.88	5.92	4.73
	DE	8.04	5.52	4.31	10.06	6.18	1.50	1.96	1.83	1.86	1.80	1.76	2.05	2.04	1.46	1.78	2.45	1.90	1.77	1.90	1.62	1.89
S	M	36.13	12.00	10.05	13.65	19.13	6.23	4.77	7.48	4.16	5.23	5.89	6.80	5.98	5.38	4.04	5.59	3.93	4.61	6.00	6.54	4.10
	DE	10.66	6.16	5.46	11.80	6.86	1.83	1.79	2.11	2.16	2.02	1.95	2.10	1.90	1.99	1.70	2.15	1.82	1.92	1.89	2.08	2.02

En la licenciatura de ingreso, en el HMP, los aspirantes a la licenciatura en Alimentos, alcanzan los puntajes más altos en las subescalas de fluidez verbal, cálculo y raciocinio, en tanto que los de Gastronomía en las de comprensión espacial y verbal; en el I6 FP, se mantiene el mismo perfil citado en tablas anteriores (tabla 5).

Tabla 5. Comparación entre medias. Licenciatura

L i c e n c i a t u r a		HMP				16 factores de personalidad																
		Fluidez verbal	Cálculo	Racoinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	>	h	g	f	e	d	c	b	a	o	n	m	z	o	q	q
Gas	M	37.22	11.91	10.80	16.34	19.96	5.77	4.96	7.40	4.37	5.43	5.59	6.75	5.66	5.34	4.13	5.54	3.93	4.73	5.80	6.34	4.13
	DE	9.82	5.4	5.69	12.47	6.32	1.78	1.72	2.20	2.10	2.15	1.99	2.24	1.86	1.92	1.74	2.12	1.88	2.01	1.86	2.18	1.98
Nut	M	35.11	12.01	9.35	11.41	18.57	6.56	4.65	7.44	3.96	5.00	6.17	6.80	6.30	5.34	4.00	5.68	3.92	4.45	6.09	6.69	4.10
	DE	10.94	6.48	5.22	10.88	7.26	1.80	1.79	2.09	2.13	1.87	1.90	2.05	1.83	2.01	1.70	2.19	1.86	1.86	1.89	1.98	2.04
All	M	37.90	12.48	11.17	16.04	18.80	6.17	4.66	8.31	4.62	6.00	5.48	7.03	5.31	5.97	3.86	5.21	3.97	5.21	6.41	6.48	4.00
	DE	12.41	5.66	5.46	11.48	6.34	1.96	2.09	1.56	2.61	2.07	1.78	1.70	2.16	2.18	1.38	2.04	1.08	1.70	2.03	2.13	2.20
S	M	36.13	12.00	10.05	13.65	19.13	6.23	4.77	7.48	4.16	5.23	5.89	6.80	5.98	5.38	4.04	5.59	3.93	4.61	6.00	6.54	4.10
	DE	10.66	6.16	5.46	11.80	6.86	1.83	1.79	2.11	2.16	2.02	1.95	2.10	1.90	1.99	1.70	2.45	1.82	1.92	1.89	2.08	2.02

En la tabla 6 se expresan los índices de correlación, obteniéndose en el HMP, correlación moderada entre las dimensiones de comprensión verbal y raciocinio ($r = .505$), en tanto que en el I6 FP entre el factor C (estabilidad emocional) y Q4 (ansiedad) ($r = .436$) y entre Q4 (ansiedad) y O (seguridad en sí mismo) ($r = .406$).

Tabla 6. Correlación entre el IIPH, HMP, I6 FP

P r u e b a	HMP				16 factores de Personalidad																	
	Fluidez verbal	Cálculo	Raciocinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4	
Verbal	1																					
Cálculo		1																				
Raciocinio			1		.505**																	
C. Espacial				1																		
C Verbal					1																	
A						1																
B							1															
C								1														
E									1													
F										1												

P r u e b a	HMP					16 factores de Personalidad																	
	Fluidez verbal	Cálculo	Raciocinio	Comprensión espacial	Comprensión verbal	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4		
G										1													
H											1												
I												1											
L													1										
M														1									
N															1								
O																1							
Q1																	1						
Q2																		1					
Q3																			1				
Q4																				1			

Conclusiones

De la aplicación de instrumentos es posible considerar algunas características comunes a los aspirantes a la facultad de Ciencias de la Nutrición y Alimentos. Así, en el HMP, los percentiles son muy bajos en las subescalas de fluidez verbal, comprensión verbal y cálculo (primer cuartil), no así las de comprensión espacial (percentil 30) y raciocinio (percentil 40); en tanto que para el 16 FP, el factor C (estabilidad emocional / fuerza superior del yo) resulta ser al parecer una característica relevante de la personalidad de éstos, lo mismo que el factor O (seguridad en sí mismo / adecuación serena), y menos significativos aunque importantes, los puntajes para los factores E (dominancia / sumisión) y M (actitud cognitiva / objetividad). El perfil que se muestra para los aspirantes se relaciona con el señalado para muestras de enfermeras y técnicos psiquiátricos (Cattell y otros, 2001).

En las variables analizadas, no se tienen diferencias significativas en los distintos instrumentos aplicados de acuerdo al sexo, edad, promedio o licenciatura de ingreso, sin embargo, aquellos con promedio escolar desde 9.1 hasta 10, puntúan más alto en cuatro de las cinco subescalas del HMP, no así en comprensión espacial, asimismo, los aspirantes a la licenciatura en alimentos, alcanzan los puntajes más altos en fluidez verbal, cálculo y raciocinio y los de Gastronomía en las de comprensión espacial y verbal. Destacan correlaciones moderadas en algunas de las dimensiones de los instrumentos y entre éstos.

Lo anterior permite señalar algunos aspectos a considerar en la selección de aspirantes a esta facultad, como criterios de selección a partir de estos instrumentos, e incluso como criterios de perfil de ingreso.

Referencias bibliográficas y documentales

- Aluja, A. y Blanch, A. (2003). Replicabilidad de los factores de segundo orden del 16 FP en muestras americanas y españolas. *Psicothema*, 15 (2), pp. 309-314.
- Alonso, M. C. (1986), *Tipología de estudiantes universitarios*. Murcia, España: Universidad de Murcia-Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico.

- Aragón Borja, L. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, XXXIII (133), pp. 68-87.
- Cattell, R. B., Eber, H. W., Tatsuoka, M. M., Karson, S., O'Dell, J. W., Krug, S. E. (2001). *Cuestionario de 16 factores de personalidad*. México: Manual Moderno.
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. y Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de Salud*, 3 (1), pp. 81-89.
- Díaz Barajas, D., Morales Rodríguez, M. y Amador Zavala, L. O. (2009). Perfil Vocacional y Rendimiento Escolar en Universitarios. *REMO*, enero - abril, VI (16), pp. 20-23.
- Gómez-López, V. M., Rosales-Gracia, S., Marín-Solórzano, G. (2013). Asociación entre las habilidades mentales primarias y el rendimiento académico en estudiantes de medicina de pregrado. *Divers. Perspect. Psico*, 9 (1), pp. 217-224.
- Paba Barbosa, C., Cerchiaro Ceballos, E. y Sánchez Castellón, L. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Univ. Psychol*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, enero-abril, 7 (1), pp. 249-260.
- Rehbein Felmer, L., Martínez Pool, G., Rose Fisher, I. y Fritz, C. G. (2009). Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía*, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, enero-junio, 30 (86), pp. 115-134.
- Sánchez de Tagle-Herrera, R.; Osornio-Castillo, L.; Valadez-Nava, S.; Heshiki-Nakandakari, L.; García-Monroy, L.; Zárate-Gutiérrez, Z. Y. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 12 (1), Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar, A. C. México, México, enero-marzo, pp. 25-31.
- Serrano Sánchez, Y. y Alfaro Barquero, A. (2004). *Características socio-académicas de personalidad y percepción de logro en estudiantes del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Do-

cumento disponible en: http://bibliodigital.itcr.ac.cr:8080/xmlui/bitstream/handle/2238/2615/Informe_Proyecto.pdf?sequence=1.

Thurstone, L. L. y Thurstone, T. G. (2008). *Test de habilidades mentales primarias*. México: Manual Moderno.

Semblanza de los autores

Germán Alejandro García Lara

Doctor en Educación por el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, doctorando del Programa Metodología de las Ciencias del Comportamiento, por la UNED (España), maestro en Educación Superior por la UNACH. Con publicaciones y ponencias en revistas y eventos académicos nacionales e internacionales, participación en cinco capítulos de libros, coordinador de dos de éstos. Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, perfil PROMEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores.

Oscar Cruz Pérez

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios para México y Centroamérica (CESMECA), maestro en Psicología Social por la UNICACH, maestro en Educación Superior por la UNICACH. Líder del Cuerpo Académico en consolidación: *Educación y procesos sociales contemporáneos*, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, Perfil PROMEP. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales, en capítulos de libros, siendo coordinador de dos de ellos. Miembro de la Red Nacional de Investigación en Salud Ocupacional.

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Mesoamericana; estudiante del programa Maestría-Doctorado en Teoría Crítica por el 17, Instituto de Estudios Críticos, con líneas de trabajo en Pensamiento Psicoanalítico Contemporáneo y Pensamiento Filosófico Contemporáneo; docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y de la Universidad del Sur; colaborador del Cuerpo Académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Martín Cabrera Méndez

Licenciado en Psicología por la UNICACH, maestro y doctorando en el Programa de Ciencias Sociales y Humanísticas por el CESMECA, tiene la Especialidad en Formación Docente en Educación Media y Superior por la UVG. Ha sido docente en diversas Instituciones de Educación Superior y actualmente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, donde colabora en el Cuerpo Académico. Ponente a nivel estatal, nacional e internacional, con participación en el diseño y elaboración de programas y proyectos académicos diversos.

Jesús Ocaña Zúñiga

Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable por la UNICACH, maestro en Ciencias por la Benemérita Universidad de Puebla, ingeniero en Sistemas Computacionales egresado del Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, así como en otras instituciones de educación superior en licenciatura y maestría. Cuenta con participaciones en trabajos de investigación en diferentes congresos y foros nacionales en temáticas diversas relacionadas con la psicología, educación y sustentabilidad.

José Luis Hernández Gordillo

Licenciado en Psicología y Especialidad en Psicoanálisis por la UNICACH, maestro en Educación por el IEP la Secretaria de Educación, doctor en Educación por la Universidad del Sur. Colaborador del Cuerpo Académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH. Con participación en foros y congresos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. Miembro de la Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, A. C. (APCAM). Es profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH.

Freddy Ocaña Hernández

Licenciado en Psicología por la UNICACH, cursó la Especialidad en Psicoanálisis en la misma institución. Máster en psicoanálisis por el Instituto de Altos Estudios Universitarios / Universidad de León / Instituto de Salud Mental de Barcelona, España. Fundador y miembro activo del Grupo Metonimia, institución que realiza actividades con un enfoque psicoanalítico. Su interés por la clínica, la teoría y el método psicoanalítico creado por Freud ha sido manifiesto en su experiencia docente y profesional. Actualmente es profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH.

Juan José Tevera Mandujano

Licenciado en Computación por la BUAP, maestro en Ciencias, con especialidad en Ingeniería Eléctrica por el CINVESTAV - IPN, doctor en Sistemas Computacionales por la Universidad del Sur. Tiene las certificaciones por Microsoft en MCP y MCAD. Cultiva la línea de investigación en Base de Datos, Lenguajes de Programación y Sistemas de Información. Ha participado en congresos y foros nacionales e internacionales en temáticas relacionadas con tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. Miembro de la Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, A.C. (APCAM). Es

profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Sistemas Computacionales de la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I, de la UNACH.

Soledad Hernández Solís

Doctora en Educación y Maestra en Educación especial por el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), con especialidad en Teoría psicoanalítica por la UNICACH, Diplomada en Competencias Docentes por el IESCH y en Formación de Docentes para Procesos de Educación a Distancia por la Universidad Vasco de Quiroga de Michoacán. Docente en las Escuelas de Medicina y Psicología del IESCH, colabora en el programa de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales de la UNICACH. Tiene publicaciones en revistas locales y nacionales.

David García Hernández

Egresado de la Escuela de Psicología de la UNICACH.

Alan Federico Barrientos Hernández

Egresado de la Escuela de Psicología de la UNICACH.

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
RECTOR

Dr. José Rodolfo Calvo Fonseca
SECRETARIO GENERAL

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
AUDITORA GENERAL

Lic. Adolfo Guerra Talayero
ABOGADO GENERAL

Mtro. Pascual Ramos García
DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Mtro. Florentino Pérez Pérez
DIRECTOR ACADÉMICO

Dr. Eduardo E. Espinosa Medinilla
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Lic. María de los Ángeles Vázquez Amancha
ENCARGADA DE LA DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Ricardo Cruz González
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES

Mtra. Brenda María Villarreal Antelo
DIRECTORA DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
DIRECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Dependencias de Educación Superior

Mtro. Jesús Manuel Grajales Romero
DIRECTOR DE OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA

L. G. Tlayuhua Rodríguez García
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN Y ALIMENTOS

Dr. Ernesto Velázquez Velázquez
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

Mtro. Alberto Ballinas Solís
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PÚBLICA

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Dr. José Armando Velasco Hertera
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

Dr. Alain Basail Rodríguez
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO
Y CENTROAMÉRICA (CESMECA)

Dra. Silvia Guadalupe Ramos Hernández
DIRECTORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO

Dr. Alejandro Nettel Hernanz
RESPONSABLE DEL CAMPUS DEL MAR

Lic. Diego Martín Gámez Espinosa
COORDINADOR DEL CENTRO DE LENGUAS

**Colección
Montebello**



UNICACH

Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales

Catálogo de investigaciones 2012

Se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2014, con un tiraje de 500 ejemplares, en los Talleres de Ediciones de la Noche, Madero núm. 687, 44100, Guadalajara, Jalisco. Teléfono: 33-3825-1301. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández, la corrección de Luciano Villarreal Rodas y el cuidado de la edición de la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.

El libro *Sujetos, procesos y problemáticas psicosociales. Catálogo de investigaciones 2012*, presenta la compilación de trabajos desarrollados por los integrantes, docentes y estudiantes colaboradores del Cuerpo Académico: Educación y Procesos Sociales contemporáneos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH.

El texto atrae la mirada hacia las complejidades y tensiones que en contextos rurales e indígenas, la cultura local y el trasiego cotidiano del contexto escolar, permean el simbolismo e institucionalización de los docentes, padres y alumnos; se introduce a las concepciones de la escuela y el proceso de resistencia que muta en mecanismos emergentes en el escenario escolar. Asimismo, se analiza la función, práctica y significados de ser padre, un tópico cuyo abordaje en jóvenes adultos de Chiapas, poco se ha documentado; el análisis explora las experiencias de tránsito y representaciones sociales de la paternidad y masculinidad. Además, se presentan trabajos que desde una aproximación cuantitativa tratan temas como el TDAH, condiciones de riesgo psicosocial y el uso de tecnologías de información en escolares indígenas, así como el perfil de personalidad y habilidades mentales de aspirantes universitarios.

La diversidad de los temas tiene como unidad el acercamiento a la complejidad de algunas de las problemáticas psicosociales, busca generar caminos hacia su comprensión, pero también señalar la necesidad de continuar la investigación en este campo.



ISBN: 978-607-8240-46-3

