



PSICUMEX

17

Revista semestral

Enero - Junio

2019



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Vicepresidente

Dr. Juan Eulogio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Comisario

Mtro. Ángel Ezequiel Rivero Palomo
Rector de la Universidad de Quintana Roo

Coordinador General Académico

M.C. Víctor Manuel Abarca Ramírez

Dirección de oficina

Av. Javier Méndez Aponte No. 1 Fracc. Servidor Agrario
C.P. 39070 Chilpancingo, Guerrero.
Tel. 747 47 19310 Ext. 3029
coordinaciongeneral@cumex.org.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Enrique Fdo. Velázquez Contreras

Secretario General Académico

Dra. Arminda Guadalupe García de León
Peñúñuri

Secretaría General Administrativa

Dra. Rosa María Montesinos Cisneros

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. María Rita Plancarte Martínez

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Luz María Durán Moreno

Director de Vinculación y Difusión

Dr. Rodolfo Basurto Álvarez

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.L.M. Celia Esperanza del Socorro Rosado
Avilés

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras principales

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora

Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

Universidad Autónoma del Estado de México

Norma Ivonne González Arratía López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld

Universidad Autónoma de Zacatecas

Javier Zavala Rayas
Georgina Lozano Razo

Universidad Autónoma de Nuevo León

Mónica Teresa González Ramírez
José Moral de la Rubia

Universidad Autónoma de Yucatán

Mirta Margarita Flores Galaz
Rebelin Echeverría Echeverría
Silvia M. Álvarez Cuevas
Magdalena Escamilla Quintal
Carlos David Carrillo Trujillo

Universidad de Sonora

Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
José Concepción Gaxiola Romero
César Tapia Fonllem
Nadia Sarai Corral Frías
a de la maza Pérez Tamayo

Universidad Complutense de Madrid, España

Juan Ignacio Aragonés Tapia

Universidad de la Laguna, España

Ana María Martín Rodríguez

Universidad de Almería, España

Juan García García

Universidad de Buenos Aires

Jorgelina DiLorio

UNILAB, Argentina

James Ferreira Moura

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

María Elena Rivera Heredia
Fabiola González Betanzos

Jefe de Producción Editorial

Marco Antonio Soto Román

Diseño Editorial

Leonel López Peraza

Compuedición

Guadalupe A. Montaña Fimbres

Corrección de Estilo

Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras

Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2019 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Teléfono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@unison.mx

ISSN: 2007-5936

Contenido

Confianza, victimización y desorden en la percepción de inseguridad en una población mexicana

Trust, victimization, and disorder in a Mexican population's perception of insecurity .. 1
Martina Livier Gómez Martínez y Hyunseok Jang

Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes

Validation of a Spanish adaptation of the Socioemotional Competence Scale for Teachers 18
Alicia Monzalvo Curiel, Karla Nathalia Fernández Castillo, Mitzi Camacho y Nadia S. Corral-Frías

Niñez y migración: propuesta cualitativa desde dibujos temáticos y narraciones

Childhood and migration: a qualitative proposal based on thematic drawings and narratives 37
Dayana Luna-Reyes, Santos Noé Herrera-Mijangos y Jorge Gonzalo Escobar Torres

Significado, manifestaciones, actores y causas de la violencia desde la mirada de los jóvenes

Meaning, manifestations, actors, and causes of violence from young people's perspective 56
Lourdes Cortés Ayala, Mirta Flores Galaz y Teresa Morales Manrique

Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración

Socioemotional development in Mexican children: A narrative study regarding migrations 75
María de la Luz Pérez Padilla, Felipe Olmos Ríos y María Teresa Solorio Núñez

Migración: percepción infantil a partir de narraciones

Migration: young people's perception from narratives 95

Javier Zavala Rayas, Georgina Lozano Razo, María Dolores García Sánchez, Silvia del Carmen Miramontes Zapata y Juan Martín Sánchez Bautista

Lineamientos generales

General guidelines 112

Confianza, victimización y desorden en la percepción de inseguridad en una población mexicana

Trust, victimization, and disorder in a Mexican population's perception of insecurity

Martina Livier Gómez Martínez
Hyunseok Jang
Universidad de Kyonggi

Resumen

El análisis del miedo al delito es de suma importancia en el campo de la criminología. Estudios internacionales previos encontraron que las relaciones entre los modelos del miedo al crimen y la percepción de inseguridad perviven en las personas sin importar dónde se encuentren éstas. Por ello, en el presente trabajo se tomaron en consideración tres factores: victimización, confianza y desorden, para examinar su influencia sobre la percepción de inseguridad en los mexicanos. Utilizando datos de la Encuesta Nacional de Victimización de Percepción sobre Seguridad 2016 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México (INEGI), se hizo un análisis de regresión múltiple, donde se indica que dichos factores tienen un impacto directo en el sentimiento de inseguridad ciudadano. Asimismo, la población mexicana exhibe los efectos de modelos desarrollados por estudios previos sobre el miedo al delito. Particularmente, la percepción de seguridad disminuye cuando los ciudadanos han sido victimizados con anterioridad y cuando existe desorden social en sus comunidades.

Palabras clave: miedo al delito, México, victimización, desorden social, cohesión social.

Nota del autor

Martina Livier Gómez Martínez y Hyunseok Jang, Departamento de Criminología, Universidad de Kyonggi.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Martina Livier Gómez Martínez, Universidad de Kyonggi, 154-42 Gwanggyosan-ro, Woncheon-dong, Yeongtong-gu, Suwon, Gyeonggi-do, Corea del Sur.

Correo electrónico: liviergomez@gmail.com

Abstract

The study of fear of crime is very important in the field of criminology. Previous international studies found that the relationships between fear of crime models and the perception of safety exist in people no matter where they are. Therefore, in this paper three factors were taken into consideration: victimization, trust, and disorder to examine its influence on the perception of safety in Mexicans. Using data from the National Survey of Victimization of Security Perception 2016 of the Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a multiple regression analysis indicated that these factors have a direct impact on citizens' sense of insecurity. Likewise, the Mexican population exhibits the effects of models developed by previous studies on fear of crime. Particularly, their perception of safety decreases when they have been previously victimized and when there is social disorder in their communities.

Keywords: fear of crime, Mexico, victimization, social disorder, social cohesion.

Debido a los problemas de seguridad pública que la población mexicana ha sufrido, tales como delincuencia organizada, batallas contra las drogas, delitos comunes y desconfianza hacia las instituciones policiales, los ciudadanos desarrollaron una percepción de inseguridad que va más allá, incluso, de la realidad misma. Esta percepción es tan alta que influencia sus vidas y rutinas diarias gracias a la sensación de inestabilidad.

La función de la seguridad pública está ligada a la idea de participación. Sin embargo, la seguridad no puede alcanzarse únicamente a través estrategias y acciones aisladas de la autoridad, sino que requiere de la articulación y coordinación de todos los órganos que intervienen en los tres niveles gubernamentales. Mismos que deben incluir, además, a las instituciones responsables de la educación, salud, desarrollo social y a la sociedad civil. Por ello, la visión

que rodea el concepto de seguridad pública debe ser global e interdisciplinar, es decir, la delincuencia es el resultado de un problema mayor del cual sufren los órdenes sociales y, por ende, es un problema que debe ser manejado de forma integral.

El miedo al crimen es un aspecto importante en nuestra calidad de vida (Vilalta, 2016), algunas veces implica peores situaciones que el crimen mismo. Desde el pasado, el miedo ha estado asociado con la victimización, empero, esta relación no es tan cercana como pensamos (Skogan, 1986). Visto así, tal hipótesis no es infalible, e incluso dicha relación puede surgir de manera inversa. La relación entre estos conceptos no siempre es proporcionada con el hecho actual de convertirse en víctima. Ejemplo de ello es el menor grado de riesgo que tienen las personas mayores a ser víctimas de un delito, sin embargo, mantienen el mismo nivel

de miedo al delito que otros grupos de edad (Lloyd-Sherlock, Agrawal & Minicuci, 2016; Chivite-Matthews & Maggs, 2002).

Existen dos maneras de conocer la incidencia delictiva en una sociedad: la primera es consultando las cifras oficiales, las cuales fracasan al reflejar la realidad social debido a que la mayoría de los delitos no es reportada y no aparece en estadísticas oficiales, por consiguiente, genera una cifra negra inestimable. La segunda forma es a través de las encuestas de victimización, cuyo fin es completar la información que no se produce en las cifras oficiales.

El valor de esta investigación es de vital importancia no solo para reconocer el panorama de la seguridad pública en México, sino también para comprender el nivel de percepción de seguridad que los ciudadanos mexicanos experimentan y así poder incrementar esfuerzos para su protección.

El objetivo de este trabajo es examinar el miedo al delito en una población mexicana. Los resultados proveerán un acercamiento a la realidad de la seguridad pública en México y generarán enfoques de estudios futuros.

Miedo al delito

El concepto de miedo al delito o fear of crime, fue descrito en inglés por primera vez por Ferraro y Grange (1987, p. 2), como “una reacción emocional de temor o ansiedad ante el crimen”. Esta definición provee una aproximación, sin embargo, aún es difícil distinguir entre el

miedo y otras emociones como ira, tristeza, desesperación o la resignación (Warr, 2000). En ese sentido, el miedo no es únicamente una percepción del ambiente, sino una reacción a dicho ambiente percibido. De acuerdo a Sluckin (1979), es una emoción, un sentimiento de alarma o temor causado por una expectativa de peligro. Otros estudiosos como Garofalo (1981), señalan que el miedo es provocado por señales que se perciben en el entorno y, a su vez, éstas se relacionan con el delito. Debido a esto, definir el concepto de miedo al delito es complicado y, por tanto, puede ser observado a través de distintas dimensiones psicológicas tales como percepción, cognición y conducta (Lee, Park & Jung, 2016). Hale (1995) describió algunas consecuencias del miedo al crimen como la fractura del sentido de comunidad, abandono de espacios públicos, actitudes favorables hacia endurecer las penas, efectos psicológicos negativos a nivel individual y también conlleva cambios de hábitos como la adopción de medidas de seguridad o evitar ir a ciertos lugares que se perciben como peligrosos.

Aunque este tipo de conceptos ha sido estudiado a mayor escala en países como Estados Unidos, el contexto latinoamericano ha sido influenciado por la necesidad de encontrar factores que ayuden a reducir la percepción de inseguridad en países como Argentina (Dammert & Malone, 2002), Chile (Dammer & Malone, 2003; Garcés, Fuentes & Acuña, 2017) y México (Martínez-Ferrer, Vera, Musitu & Montero-Montero, 2018; Vilalta, 2016; Ávila, Martínez-Ferrer, Vera, Bahena & Musitu, 2016;

Vega, 2016). Todos estos estudios, cuyo fin en común es analizar el impacto de las medidas de seguridad actuales, conforman un campo que se encuentra aún en desarrollo para las ciencias sociales y jurídicas. Por consiguiente, se necesita ampliar la investigación en este campo.

Modelos teóricos del miedo al crimen

A) Modelo de victimización.

Es necesario comprender la dinámica de la victimización en dos sentidos: directa e indirecta. De esta manera podemos analizar cómo el miedo al crimen influencia a los ciudadanos que han sido victimizados y cómo lo perciben aquellos que no lo han sido. Es también importante enfatizar el constructo imaginario que las personas elaboran a partir de sus experiencias (Del Olmo, 2000). Consecuentemente, cuando las personas han sufrido algún tipo de violencia durante su vida, tienden a sentirse más en riesgo de volver a ser víctimas de algún otro delito (Finkelhor, Turner, Ormrod & Hamby, 2009). Los ciudadanos que tienen temor a ser victimizados son producto de una consecuencia directa o indirecta de la delincuencia, es decir, en la mayoría de estudios, lo que ha sido medido como miedo al delito fueron creencias personales del concepto del delito.

Por otra parte, diversos autores como Mora (2009), señalan que el miedo al crimen no es un efecto directo, sino un constituyente básico de la noción del crimen. Dicha noción de ser victimizado puede aparecer de diferentes fuentes como los medios de comunicación

masivos, discursos políticos, observaciones de la policía, conversaciones con amigos, historias de víctimas y experiencias directas (Conklin, 1971; Conklin, 1975; Mateos & Acosta, 2017). No obstante, aunque la victimización directa influencia en gran parte el panorama de inseguridad, las consecuencias de la percepción de riesgo impactan en mayor medida contra la vida de las personas a través de una experiencia indirecta (Grubb & Bouffard, 2015).

Ambos modelos de victimización directa e indirecta han sido objetos de estudio. Se ha encontrado que las víctimas directas del delito son más propensas a sentir miedo que quienes no han sido víctimas (Skogan & Maxfield, 1981). E incluso se sugiere que los distintos tipos de victimización directa, a su vez, generan niveles desiguales del miedo al delito. En general, hay una discrepancia entre los delitos que atentan contra la propiedad y los que atentan contra la persona (Fox & Piquero, 2009). Es importante considerar que la victimización en ambas vertientes resulta clave para comprender el miedo de los ciudadanos en su vida diaria.

B) Modelo de desorden.

Otro punto sustancial que las teorías criminológicas ofrecen sobre miedo al delito es que no solo la victimización directa o indirecta pueden influenciar la percepción de inseguridad, sino también las condiciones de desorden o incivildades dentro de una comunidad simbolizan caos y falta de seguimiento de normas (Perkins & Taylor, 1996). En este

sentido, quienes viven en vecindarios con altos niveles de desorganización sienten más miedo. Skogan (1990) enfocó su trabajo en demostrar que las incivildades o desorganización en los vecindarios deterioran su imagen y, por ende, la percepción de que a nadie le interesa mantener el orden derive en un incremento de la delincuencia. Cuando las incivildades aparecen y no se erradican, su simple presencia estimula más desorden y simboliza abandono. Por el contrario, si una comunidad está libre de desorden, los ciudadanos tienen más control social y menos miedo al delito.

Para algunos autores, el desorden puede actuar como un catalizador para el miedo al crimen, por ejemplo, la presencia de adolescentes ingiriendo alcohol en las calles o edificios abandonados incrementa la percepción de inseguridad en los peatones (Medina, 2003). Esto crea un rango de interpretación subjetiva de los significados sociales del delito en un contexto local (Jackson, 2004). Se han encontrado resultados donde la percepción de seguridad está relacionada con la apreciación de un vecindario limpio y tranquilo (Ziersch et al., 2007). En este sentido, se reconoce que los factores personales y ambientales pueden contextualizar el proceso por el cual los ciudadanos interpretan los riesgos de victimización, de manera que la transformación y cuidado de lugares públicos, como lotes vacíos, disminuye la percepción de inseguridad (De Biasi, 2017; Hinkle, 2015).

C) Modelo de integración social.

Este modelo sugiere que las personas con sentimientos de unidad hacia sus vecinos tienden a percibir su vecindario más seguro (Riger, LeBailly & Gordon, 1981). La integración social contribuye a que la impresión de seguridad experimentada por los ciudadanos reduzca el miedo al delito. A su vez, los niveles de integración pueden medirse por la cohesión social y la confianza, es decir, las personas que desarrollan un mayor nivel de unidad muestran una menor percepción de inseguridad en su vida cotidiana (Yuan & McNeeley, 2017). Sampson (1997) utilizó el término de eficacia colectiva, combinando el control social informal junto con la confianza social o cohesión social, y su hipótesis fue que esta relación reduciría los niveles de delincuencia. Pero, al mismo tiempo, este concepto es una ruta agregada al modelo del miedo al delito, ya que a mayor eficacia colectiva, se espera que la percepción de inseguridad se reduzca (Langendoen, 2014; Higgins & Hunt, 2016). La confianza en los demás se deriva no solo del tiempo de contacto entre individuos, sino que “un proceso clave en el miedo al delito puede ser la actividad evaluativa que vincula la delincuencia con individuos o grupos a quienes el observador considera que son (a) hostiles al orden social local, (b) no confiables y (c) representativos de algunos tipo de ruptura social. Las percepciones de riesgo pueden por tanto expresar esta actividad evaluativa” (Jackson, 2008, p. 12).

El panorama de seguridad pública en México

La situación de México ante la delincuencia es clara, de acuerdo con el Índice Global de Paz (2018), México se sitúa en el puesto 140 de 163 en cuanto a violencia, además, se señala el año 2017 como el más violento del que se ha tenido registro. Estas cifras apoyan la percepción de que México sea percibido como uno de los países más inseguros a nivel mundial. De acuerdo con estadísticas del INEGI, la tasa de criminalidad es de 35,497 por cada 100 mil habitantes, con una cifra negra de 93.7% a nivel nacional (INEGI, 2016). Los delitos perpetrados con mayor frecuencia en la República Mexicana son:

Tabla 1

Delitos perpetrados con mayor frecuencia, por Estado

Tipo de delito	Número de Estados
Extorsión	23
Robo de vehículo parcial	2
Robo o asalto en la vía pública y transporte	6
Robo a casa habitación	1
TOTAL	32

Nota: Creada con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2016

Investigadores como Valero (2015), señalan que la inseguridad pública y la delincuencia son un reflejo de las principales contradicciones de la ética institucional: la falta de profesionalización de los organismos de seguridad pública, su

reclutamiento; el perfil socioeconómico de la policía preventiva, auxiliar y judicial; la ineficacia de las instituciones de prevención: la reinserción social, el desempleo, la corrupción y el narcotráfico.

Las causas de la delincuencia en México son diversas al igual que sus efectos. A pesar de que México es uno de los países más estables económicamente de América Latina, el desarrollo del país se ve afectado por varios problemas que predominan en sectores como la pobreza, la delincuencia, la desigualdad y el desempleo (Wondratschke, 2007; Cortés, Castellanos & Cortés, 2018). Se estima que hay aproximadamente 55.3 millones de personas en situación de pobreza en México (46.2%), según el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), hasta su análisis más reciente en 2014. Por eso, la desigualdad económica es una constante en la sociedad mexicana.

Otro problema grave es la deficiencia del sistema de justicia, ya que según las estadísticas del Índice Global de Impunidad (IGI), México ocupa el lugar 58 entre 59 países con los niveles más altos. Asimismo, de todos los crímenes denunciados, solo 4,46% llegó a una condena, reflejando una impunidad de 95% (IGI-México, 2016).

De acuerdo a Bailey (2014), es necesario tener un nivel mínimo de orden y legalidad para proveer a la ciudadanía la confianza en el Estado de derecho.

Estudio

La seguridad pública es una de las metas más importantes de los gobiernos. No obstante, obtener información sobre la percepción de inseguridad es incluso más importante para definir el miedo al crimen de los ciudadanos. Considerando la falta de estudios en estos

temas de relevancia nacional e internacional, el presente estudio se enfoca en encontrar el nivel de percepción de seguridad en los ciudadanos mexicanos. El modelo propuesto para el análisis toma en consideración los diferentes modelos de miedo al crimen que se han mencionado a través del tiempo.

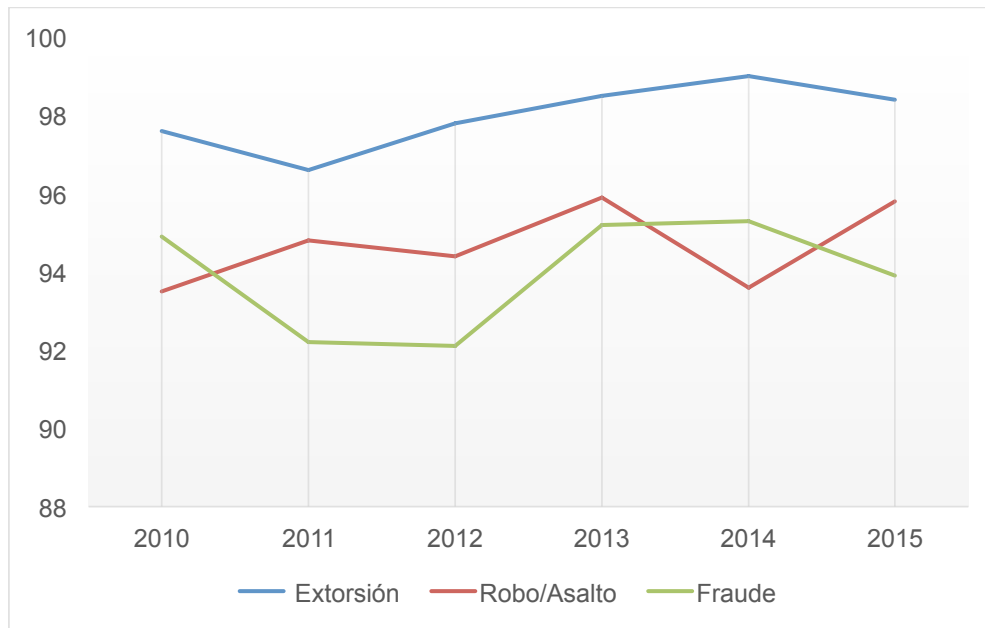


Figura 1. Delitos con mayor cifra negra en México. Creado con datos de INEGI

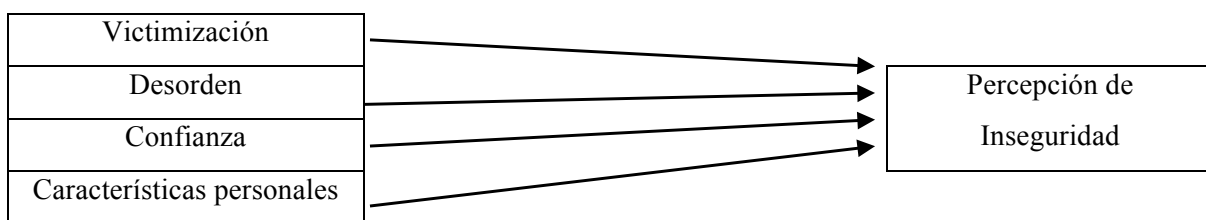


Figura 2. Relaciones entre Victimización, Desorden, Confianza, Características Personales hacia la Percepción de Inseguridad

Método

Datos

Este estudio analiza los datos recolectados por el INEGI. Esta organización aplicó la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) en 2016, diseñada con base en recomendaciones internacionales, leyes y literatura especializada en la materia. Se recaudó información sobre los residentes, delitos de los cuales hayan sido víctimas, su percepción sobre seguridad pública, desempeño institucional, entre otros elementos.

La encuesta fue administrada a ciudadanos a nivel local, estatal y federal entre el 1 de marzo y el 26 de abril correspondientes al año 2016. Los encuestados fueron seleccionados de manera aleatoria, con la condición de que tuvieran más de 18 años y estuvieran de acuerdo con proporcionar información. El tamaño de la muestra utilizada en este estudio fue de 84,764 ciudadanos pertenecientes a toda la República Mexicana.

Análisis de datos

Para el procesamiento de los datos obtenidos, se realizaron diferentes análisis estadísticos: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para las variables presentadas. También se computó un análisis de correlación y un análisis de regresión lineal múltiple con dos modelos diferentes. Todos los análisis fueron hechos en el programa estadístico SPSS v.21.

Medición de variables

1) *Variable dependiente.*

La percepción de inseguridad se midió con un solo ítem: “En términos de violencia, ¿qué tan seguro te sientes en tu comunidad y en tu hogar?”. Las respuestas fueron codificadas como seguro = 0 e inseguro = 1. Estudios previos utilizaron varios ítems para medir el miedo al crimen, sin embargo, el presente estudio tiene limitaciones con la medición. Considerando el nivel de medición con la variable dependiente, se realizó un análisis de regresión, el cual se utiliza en análisis multivariados.

2) *Variables independientes.*

Desorden Social.

Para la variable de desorden, utilizamos la pregunta: “¿conoces o has escuchado si cerca de tu hogar hay: venta ilegal de alcohol, invasiones, venta de drogas, consumo de alcohol en la vía pública, peleas entre vecinos, robos frecuentes o asaltos, entre otros?”, cada ítem con un tipo de respuesta de no = 0 y sí = 1 para posteriormente ser combinados en un solo ítem.

Victimización.

La variable de victimización directa fue medida de acuerdo con la pregunta: “¿durante 2015, sufrió del algún tipo de delito: robo, fraude, extorsión, amenazas, lesiones, secuestro, acoso y violación?”. Se codificó con un tipo de respuesta de sí o no para cada ítem y al final se combinaron para crear un ítem.

Confianza.

Para medir el grado de confianza entre los participantes y otros a su alrededor, se tomó en consideración la pregunta: “¿tienes confianza hacia tus vecinos, familiares y amigos?”, el tipo de respuesta fue codificado como no = 0 y sí = 1.

Características personales.

Este estudio utilizó también las variables de edad, género y nivel educativo. Para la edad se obtuvo una media. En el caso del género, masculino se codificó con 0 y femenino con 1. En cuanto el nivel académico, se tomó en consideración la medición categórica de 0 a 5 (0 = ninguno, 1 = secundaria y menor, 2 = preparatoria, 3 = carrera técnica, 4 = carrera universitaria y 5 = posgrado).

Resultados

Este estudio se divide en dos secciones: la primera corresponde al análisis estadístico descriptivo, y la segunda muestra el modelo de regresión en donde se explican las relaciones causales pertinentes a discutir.

1) Estadísticos descriptivos

La tabla 2 muestra los resultados del análisis descriptivo de las variables. Primero, en cuanto a las variables sociodemográficas, 53.9% de los encuestados son mujeres y 46.1% son hombres. La edad media es de 43 años. Sobre el nivel educativo se encontraron los siguientes resultados: 56.3% reportó como último grado escolar el nivel secundaria, 17% preparatoria, 16% universitario y solo 1% de posgrado. Además, es importante destacar que 6% de los encuestados no cuenta con ningún grado de estudio.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de variables en el análisis (N=84,764)

Variabes	Mín.	Máx.	Media (D.E.)
VD			
Inseguridad en el hogar	0.00	1.00	.22(.416)
VI			
Inseguridad en la comunidad	0.00	1.00	0.41(.492)
Victimización	0.00	5.00	0.16(.431)
Desorden social	0.00	7.00	2.11(1.864)
Confianza en otros	1.00	9.00	1.778(.777)
Nivel educativo	0.00	5.00	1.69(1.242)
Género	0.00	1.00	0.54(.499)
Edad	18.00	97.00	42.43(16.59)

La percepción de inseguridad en el hogar mostró que 22 por ciento de los ciudadanos se siente inseguro. Mientras que 41 por ciento reportó sentirse inseguro dentro de su comunidad. Asimismo, dentro de las variables independientes, en cuanto a la victimización, los mexicanos reportan haber sido víctimas en 16% en algún momento durante el 2015.

2) Análisis de correlación

Para identificar las relaciones bivariadas entre las variables independientes en el análisis, se realizó un análisis de correlación. En la tabla 3 se muestran los resultados del análisis.

En cuanto a la variable de inseguridad en el hogar, una mayor percepción de ésta se asoció con un mayor nivel de desorden social y mayor percepción de inseguridad en la comunidad. En segundo lugar, la percepción de inseguridad en el hogar y la percepción de inseguridad en la comunidad se relacionaron positivamente entre sí, además, la inseguridad en la comunidad se asoció con una victimización mayor de manera directa, con más confianza en otros y el nivel académico. También se halló que la victimización está relacionada positivamente con el nivel de desorden social en la comunidad.

Tabla 3

Matriz de correlación para la variable percepción de inseguridad en México (N= 85,744)

Variables	Inseguridad en la comunidad	Edad	Género	Nivel académico	Desorden social	Victimización	Confianza en otros
Inseguridad en el hogar	.415**	-	-	.008*	.186**	.088**	.007*
Inseguridad en la comunidad	-	.007*	-	.013**	.277**	.103	-.11**
Edad	-	-	-	-.261**	-	-	-.041**
Género	-	-	-	-.046**	-	-	.095**
Nivel académico	-	-	-	-	-	.014**	-.152**
Desorden social	-	-	-	-	-	.140**	.014**
Victimización	-	-	-	-	-	-	.009*
8. Confianza otros	.007*	.011**	-.041**	.095**	-.152**	.014**	.009*

***P < .001. *P < .05

Nota: *p<.05; **p<.001

3) Resultados del análisis de regresión logística

¿Cómo afecta el miedo al crimen en el contexto mexicano? Sometimos la inseguridad en el hogar como variable dependiente en un análisis de regresión en el modelo 1 y como variables independientes aquellas que tuvieron correlaciones significativas con esta variable (desorden social, victimización y confianza en

otros), se obtuvieron los resultados presentados en la tabla 4. Así, la inseguridad en el hogar es explicada en 5% de su varianza por el desorden social y la victimización, lo cual concuerda con la hipótesis del estudio, mientras que la confianza en otros no aparece relacionada con la percepción de inseguridad en el hogar.

Tabla 4

Modelo 1 de regresión logística con la variable dependiente de percepción de inseguridad en el hogar

	B	D. E.	Wald	Sig.	Exp (B)
Desorden social	0.219	0.004	2535.057	.000	1.244
Victimización	0.312	0.018	311.449	.000	1.367
Confianza en otros	0.018	0.011	2.772	.096	1.018
Constante	-1.882	0.029	4227.714	.000	.152
R ² (Nagelkerke)	.056				
R ² (Cox & Snell)	.036				
-2LL	86851.138				
X ²	X ² (5 g.l.)= 3141.822 (p=.000)				

Nota: g.l = grados de libertad; ***P < .001

Por otra parte, analizamos un segundo modelo presentado en la tabla 5, donde se toma la inseguridad en la comunidad como variable dependiente, en tanto como variables independientes, aquellas que pertenecen al modelo de miedo al crimen, que fueron significativas en la correlación. A pesar de que las variables independientes en ambos modelos fueron las mismas, en el modelo 2, la inseguridad en la comunidad se explica en 10% por la previa victimización y el desorden social que hay en

su vecindario. De igual manera, la confianza que tienen hacia otras personas no mantuvo una relación estadística.

Los resultados mostrados en este apartado reflejaron que dichas variables tienen mayor grado para predecir la percepción de inseguridad en una población mexicana dentro de una comunidad, pero no en el hogar. Este es un hallazgo importante que se discutirá a continuación.

Tabla 5

Modelo 2 de regresión logística con la variable dependiente de percepción de inseguridad en la comunidad

	B	S. E.	Wald	Sig.	Exp (B)
Desorden social	0.304	0.004	5590.981	.000	1.355
Victimización	0.330	0.017	369.950	.000	1.391
Confianza en otros	0.024	0.010	6.254	.012	1.024
Constante	-1.148	0.034	1117.344	.000	.317
R ² (Nagelkerke)	.106				
R ² (Cox & Snell)	.079				
-2LL	107382.480				
X ²	X ² (8 g.l) = 90.667 (p=.000)				

Nota: g.l = grados de libertad; ***P < .001

Discusión y conclusión

En esta investigación encontramos resultados interesantes mientras analizamos algunas variables de los modelos del miedo al crimen, aplicados a una población mexicana. Para este estudio, se trató de justificar la importancia de la criminología y sus teorías aplicadas para explicar los fenómenos de inseguridad actuales. Especialmente, en México, al ser uno de los países con mayor índice de criminalidad en Latinoamérica, es necesario impulsar estudios en esta línea de investigación.

La inseguridad tiende a presentarse más a nivel vecindario o comunidad debido a que las condiciones inmediatas de las personas pueden hacerles sentir miedo a ser víctimas de un delito. En cambio, dentro de sus casas, no están tan expuestas a las incivildades del vecindario ni a sus experiencias previas de víctimas.

Debido a que la inseguridad no solo afecta la percepción de las personas, sino también vidas y rutinas diarias (Vilalta, 2016), podemos encontrar que a nivel internacional, los hallazgos han sido similares a los resultados surgidos aquí. Por ejemplo, la victimización juega un papel significativo en la percepción de inseguridad de las personas, tanto en la comunidad como en su hogar (Kort-Butler & Habecker, 2018). Así también, el desorden social facilita el miedo a sentirse victimizado en el futuro (Snedker, 2015). Además, este sentimiento de pertenencia al vecindario se establece a partir de la relación entre la cohesión de la comunidad y el nivel de vigilancia en proporción (Sampson & Graif, 2009). En otras palabras, la percepción de seguridad de los ciudadanos se fortalece cuando la confianza mutua y la solidaridad entre los residentes son altas, es decir, la integración en

el vecindario o sentido de pertenencia puede reducir la conciencia del riesgo de victimización en el vecindario (Roundtree & Land, 1996; Sargeant et al., 2017; Brunton-Smith, Jackson & Sutherland, 2014). Así, estas conexiones sociales pueden restringir las actividades criminales e incivildades, mismas que resultan en evaluaciones positivas en las comunidades (Sampson, Raudenbush & Earls, 1997; Adams, 2000; Foster, Hooper, Knuiman & Giles-Corti, 2016).

Sin embargo, la confianza hacia otras personas como vecinos, familiares o amigos no es significativa en esta población. Además, se esperaba que las variables sociodemográficas tuvieran un impacto en la variable dependiente. De acuerdo con algunos estudios (Callanan & Rosenberger, 2015; Sironi & Bonazzi, 2016), el género tiene un fuerte impacto en la percepción de inseguridad. En este sentido, aunque los hombres son quienes se encuentran en mayor riesgo de ser potenciales víctimas de un delito, son las mujeres quienes sienten más miedo al delito (Fisher, 1982; Warr, 2000; Gibson, Zhao, Lovrich & Gaffney, 2002). Pero, por el contrario, en este estudio no se encontró tal relación.

Limitaciones

Debemos informar que encontramos limitaciones en el análisis debido a la naturaleza de los datos. Los ciudadanos que viven en lugares mayor urbanización o con mayor número de delitos tienden a tener experiencias diferentes y percepciones de inseguridad. Esperamos que

en el futuro se siga explorando este tema en población mexicana y de Latinoamérica, que sirvan de referente no solo para estudios locales e internacionales e involucren mayor número de variables que ayude a explicar este fenómeno.

En general, esta investigación presenta desafíos en distintos niveles, principalmente para los creadores de políticas públicas. Se deben implementar estrategias para ayudar a superar las tareas difíciles. Por ejemplo, sugerimos que los gobiernos locales sostengan reuniones comunitarias que ayuden a fortalecer los vínculos entre instituciones públicas y ciudadanos. De igual manera, la policía local debería abordar tácticas de patrullaje para fomentar confianza y cercanía, a través de la visión de una policía comunitaria. Abordar estos tópicos podría dar más luz a las autoridades sobre las medidas de seguridad que se requieren para combatir delitos y estimular ambientes de seguridad entre los ciudadanos. En resumen, lo anterior respalda la urgencia de reducir la criminalidad en México y así tener un efecto no solo en la percepción ciudadana, sino que impacte en la calidad de vida de los ciudadanos.

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Universidad de Kyonggi en Corea del Sur, ya que esta investigación se realizó gracias a la financiación otorgada por esta Institución.

Referencias

- Adams, R. E. y Serpe, R. T. (2000). Social integration, fear of crime, and life satisfaction. *Sociological Perspectives*, 43(4), 605-629.
- Ávila, M. E., Martínez-Ferrer, B., Vera, A., Bahena, A. y Musitu, G. (2016). Victimization, perception of insecurity, and changes in daily routines in Mexico. *Revista de Saude Pública*, 50, 60.
- Bailey, John. (2014). *Crimen e Impunidad. Las trampas de la seguridad en México*. México: Debate.
- Brunton-Smith, I., Jackson, J. y Sutherland, A. (2014). Bridging Structure and Perception: On the Neighbourhood Ecology of Beliefs and Worries about Violent Crime. *British Journal of Criminology*, 54, 503-26.
- Callanan, V. y Rosenberger, J. S. (2015). Media, gender, and fear of crime. *Criminal Justice Review*, 40(3), 322-339.
- Chivite-Matthews, N. y Maggs, P. (2002). *Crime, Policing and Justice: the experience of older people*. London: Office for National Statistics.
- Conklin, John E. (1971). Dimensions of Community Response to the Crime Problem. *Social Problems*, 18(3), 373-385.
- Conklin, John E. (1975). *The Impact of Crime*. New York/London: Macmillan P. Collier Macmillan.
- Cortés, R. L. L., Castellanos, L. F. C. y Cortés, M. L. (2018). Causas sociales y económicas de los delitos en México. *Boletín Criminológico*, (176), 1.
- Dammert, L. y Malone, M. F. (2002). Inseguridad y temor en la Argentina: El impacto de la confianza en la policía y la corrupción sobre la percepción ciudadana del crimen. *Desarrollo Económico*, 42(166), 285-301. doi:10.2307/3455944
- Dammert, L. y Malone, F. T. (2003). Fear of crime or fear of life? Public insecurities in Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 22, 79-101.
- De Biasi, A. (2017). Transforming vacant lots: Investigating an alternative approach to reducing fear of crime. *Journal of Environmental Psychology*, 50, 125-137.
- Del Olmo, R. (2000). Ciudades duras y violencia urbana. *Nueva Sociedad*, 167, mayo-junio, 74-86.
- Ferraro, K. F. y Grange, R. L. (1987). The measurement of fear of crime. *Sociological Inquiry*, 57(1), 70-97.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. y Hamby, S. L. (2009). Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics*, 124(5), 1411-1423.
- Fischer, Claude S. (1982). *To Dwell among Friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foster, S., Hooper, P., Knuiman, M. y Giles-Corti, B. (2016). Does heightened fear of crime lead to poorer mental health in new suburbs, or vice versa? *Social Science & Medicine*, 168, 30-34.

- Fox, K., Nobles, M., Piquero, A. y Secur, J. (2009). Gender, crime victimization and fear of crime. *Security Journal*, 22(1), 24-39.
- Garcés, C. R., Fuentes, G. P. y Acuña, V. D. (2017). Sobre el miedo al delito y los otros miedos: el ciudadano-víctima y la inseguridad transversalizada/On Fear of Crime and Other Fears: The Victim-Citizen and the Mainstreaming Insecurity. *Política y Sociedad*, 54(3), 7.
- Garofalo, J. (1981). The fear of crime: Causes and consequences. *The Journal of Criminal Law and Criminology* (1973), 72(2), 839-857.
- Gibson, C. L., Zhao, J., Lovrich, N. P. y Gaffney, M. J. (2002). Social integration, individual perceptions of collective efficacy, and fear of crime in three cities. *Justice Quarterly*, 19(3), 537-564.
- Grubb, J. A. y Bouffard, L. A. (2015). The influence of direct and indirect juvenile victimization experiences on adult victimization and fear of crime. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3151-3173.
- Hale, C. (1988). Fear of crime and quality of life: A test of Garofalo and Laub's model. *Criminal Justice Review*, 13(1), 13-19.
- Higgins, B. R. y Hunt, J. (2016) Collective efficacy: Taking action to improve neighborhoods. *NIJ Journal*, 277: 18-21.
- Hinkle, J. C. (2015). Emotional fear of crime vs. perceived safety and risk: Implications for measuring "fear" and testing the broken windows thesis. *American Journal of Criminal Justice*, 40(1), 147-168.
- IGI-México. (2016). *Índice Global de Impunidad México, IGI-Mex 2016*. Febrero, 2016. Recuperado de https://www.udlap.mx/igimex/assets/files/igimex2016_ESP.pdf
- Institute for Economics and Peace. (2018). *Índice de Paz México 2018*. Recuperado de <http://indicedepazmexico.org/wp-content/uploads/2018/04/Indice-de-Paz-Mexico-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. Recuperada de: <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2018/>
- Jackson, J. (2004). Experience and Expression: Social and Cultural Significance in the Fear of Crime. *British Journal of Criminology*, 44(6), 946-966.
- Jackson, J. (2008). *Bridging the social and the psychological in the fear of crime*. In *Fear of Crime* (pp. 155-179). Routledge-Cavendish.
- Kempa, M. y Singh, A. M. (2008). Private security, political economy and the policing of race: Probing global hypotheses through the case of South Africa. *Theoretical Criminology*, 12(3), 333-354.
- Kort-Butler, L.A. y Habecker, P. (2018). Framing and Cultivating the Story of Crime: The Effects of Media Use, Victimization, and Social Networks on Attitudes about Crime. *Criminal Justice Review*, 43(2), 127-146.
- Langendoen, S. M. (2014). *Fear of crime: contextual effects on the relation between*

- social integration and fear of crime*. Recuperado de <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=136084>
- Lee, J. S., Park, S. y Jung, S. (2016). Effect of Crime Prevention through Environmental Design (CPTED) Measures on Active Living and Fear of Crime. *Sustainability*, 8(9), 872.
- Lloyd-Sherlock, P., Agrawal, S. y Minicuci, N. (2016). Fear of crime and older people in low-and middle-income countries. *Ageing & Society*, 36(5), 1083-1108.
- Mateos, M. C. y Acosta, W. J. T. (2017). Victimización y “ondas de choque”: simulación computacional de la propagación del miedo al crimen. *Criminalidad*, 59(1), 9-25.
- Martínez-Ferrer, B., Vera, J. A., Musitu, G. y Montero-Montero, D. (2018). Trust in police and fear of crime among young people from a gender perspective: the case of Mexico. *Violence and gender*, 5(4), 226-232.
- Medina, J. (2003). Inseguridad ciudadana, miedo al delito y policía en España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 3, 1-21.
- Mora, M. N. (2009). El miedo al delito no es un supuesto de victimización indirecta. *International E-Journal of Criminal Sciences*, (3), 3-40.
- Perkins, D. D. y Taylor, R. B. (1996). Ecological assessments of community disorder: Their relationship to fear of crime and theoretical implications. *American Journal of Community Psychology*, 24(1), 63-107.
- Riger, S., LeBailly, R. K. y Gordon, M. T. (1981). Community ties and urbanites' fear of crime: An ecological investigation. *American Journal of Community Psychology*, 9(6), 653-665.
- Roundtree, P. W. y Land, K. C. (1996). Perceived risk versus fear of crime: empirical evidence of conceptually distinct reactions in survey data. *Social Forces*, 74, 1353-1376.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Sargeant, E., Liu, Y., St John, N., Fong-Hong, N., Huu, T., Chen, J. y Mazerolle, L. (2017). Social capital and fear of crime in Brisbane. *Journal of Sociology*, 53(3), 637-652.
- Sironi, E. y Bonazzi, L. M. (2016). Direct victimization experiences and fear of crime: a gender perspective. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy*, 22(2), 159-172.
- Skogan, W. (1986). Fear of crime and neighborhood change. *Crime and Justice*, 8, 203-229.
- Skogan, W. G. (1990). *Disorder and Decline: Crime and the Spiral of Decay in American Neighborhoods*. NY: The Free Press.
- Skogan, W. G. y Maxfield, M. G. (1981). *Coping with Crime: Individual and Neighborhood Differences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sluckin, W. (Ed.). (1979). *Fear in animals and man*. Berkshire: Van Nostrand Reinhold Company.

- Snedker, K. A. (2015). Neighborhood Conditions and Fear of Crime: A Reconsideration of Sex Differences. *Crime and Delinquency*, 6(2), 45-70.
- Valero-Chávez, A. I. (2015). *Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudadana*. Recuperado de: <http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero.pdf>
- Vega-Cauich, J. I. (2016). Percepción de miedo en México: variables que contribuyen a su explicación en Yucatán y Guerrero. *Revista Criminalidad*, 58(3), 9-20.
- Vilalta, C. J. (2016). Does the Mexican war on organized crime mediate the impact of fear of crime on daily routines? *Crime & Delinquency*, 62(11), 1448-1464.
- Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal Justice*, 4(4), 451-489.
- Wondratschke, C. (2007). *Seguridad ciudadana y medios de comunicación en la Ciudad de México. Los relatos periodísticos del crimen. Cómo se cuenta el delito en la prensa escrita latinoamericana*, 180-185.
- Yuan, Y. y McNeeley, S. (2017). Social ties, collective efficacy, and crime-specific fear in Seattle neighborhoods. *Victims & offenders*, 12(1), 90-112.

Recibido: 05/04/2019

Revisado: 05/06/2019

Aceptado: 17/06/2019

Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes

Validation of a Spanish adaptation of the Socioemotional Competence Scale for Teachers

Alicia Monzalvo Curiel
Karla Nathalia Fernández Castillo
Mitzi Camacho
Nadia S. Corral-Frías
Universidad de Sonora

Resumen

La competencia socioemocional en docentes o la capacidad de regular las emociones según el contexto social, es un factor importante que influye en la motivación académica del alumnado al construir un contexto de inclusión en el aula. La literatura ha demostrado que la capacidad cognitiva de los/las docentes tiene un peso importante en la adaptación a situaciones demandantes dentro del aula, pero nuevas investigaciones sugieren que habilidades sociales y emocionales también tienen un efecto importante. Lamentablemente, existen pocos instrumentos para la medición de competencias sociales y emocionales. Las pocas escalas disponibles fueron desarrolladas fuera del país y no se encuentran validadas en México. Debido a la gran importancia que tienen estas competencias en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los/las alumnos/as, es importante contar con instrumentos validados con el fin de asegurar una medición correcta. Para abordar este problema, se tradujo la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, por sus siglas en inglés). En una muestra de docentes ($n = 222$), se evaluó confiabilidad, validez de constructo y estructura factorial de la escala. Los análisis factoriales confirmatorios demostraron que un modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden alcanzó índices de bondad de ajuste aceptables. En congruencia con la literatura, se encontró una correlación negativa con agotamiento y positiva con realización personal y sensibilidad intercultural. Esta escala tiene el potencial de ayudar en la comprensión de las competencias socioemocionales de docentes en México y en el desarrollo de mejores modelos educativos y estrategias de enseñanza.

Palabras clave: competencia socioemocional, sensibilidad intercultural, sobrecarga, validación, docentes.

Nota del autor

Alicia Monzalvo Curiel, Posgrado Integral en Ciencias Sociales, Universidad de Sonora.
Karla Nathalia Fernández Castillo, Posgrado en Psicología, Universidad de Sonora.
Mitzi Camacho y Nadia Sarai Corral Frías, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Alicia Monzalvo Curiel, Universidad de Sonora, Departamento de Posgrado Integral en Cs. Sociales. Blvd. Luis Encinas J. y Av. Rosales, Centro, 83000 Hermosillo, Sonora.

Correo electrónico: aliciamonzalvo@yahoo.com.mx; nadia.corral@unison.mx

Abstract

Socioemotional competence in teachers or the ability to regulate emotions according to social context is an important factor that influences academic motivation and helps the creation of inclusive classrooms. It is well known that cognitive abilities are important for the adaptation to difficult situations. Despite recent evidence demonstrating the importance of social and emotional abilities, there is a dearth of research focusing on these aspects. There are limited instruments that can be used to assess socioemotional emotional competence in educational contexts and the few that exist were developed outside of Mexico and have not been validated in this context. Due to the high impact of teacher socioemotional competence on the social, emotional and intellectual development of students, it is important to have well-validated instruments to ensure correct measurement. To address this problem, we translated the Socio-Emotional Competency Teacher Evaluation Scale (SECTRS). In a sample of teachers ($n = 222$), the reliability and construct validity of this scale was evaluated and its factorial structure was investigated. Confirmatory factor analysis demonstrated that a 4-factor model with a second-order factor achieved acceptable goodness of fit. In congruence with previous literature, a negative correlation was found with an exhaustion and a positive correlation with personal accomplishment and cultural sensibility. Our results will hopefully help the understanding of teacher socioemotional competence in Mexico and its effect on students and the development of better educational models and conditions.

Keywords: social-emotional competence, intercultural sensitivity, burnout, validation, teachers.

En los sistemas educativos tradicionales no se ha dado importancia al desarrollo de habilidades sociales y emocionales tanto del y la profesor/a como del y la educando/a. En las últimas décadas, se ha empezado a dar valor al desarrollo de estas competencias en alumnos/as (Elias, 1997). Con esto en mente, se han implementado programas educativos que ayudan a alumnos/as a desarrollar estrategias emocionales adaptativas, dependiendo del contexto en el que se encuentran (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006). Es claro que el contexto de aprendizaje formal está en gran parte conformado por docentes (Eccles & Roeser, 2005). La literatura

propone que miembros/as del profesorado que son social y emocionalmente competentes, no sólo ejercen un mejor control sobre el grupo en el aula, sino que, además, enseñan tales competencias a través del ejemplo (Jennings & Greenberg, 2009). Es de suma importancia investigar la competencia socioemocional de los/las docentes, ya que tienen el potencial de crear entornos inclusivos, diseñados para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.

A pesar de los múltiples estudios que demuestran la importancia de las competencias emocionales en docentes (Breeman et al., 2015; Chan, 2006; Hargreaves, 1998; Jennings & Greenberg, 2009; Platsidou, 2010; Rey,

Extremera & Pena, 2016; Sutton & Wheatley, 2003), la integración de constructos de adaptación emocional al entorno social, tal como la competencia socioemocional, no ha sido estudiada exhaustivamente. Esto resulta aún más complicado, ya que como menciona Monnier (2015), todavía existe confusión respecto al uso de conceptos, a saber: competencia social, inteligencia social, habilidades sociales, habilidades emocionales e inteligencia emocional, además, con frecuencia dichos términos son usados como sinónimos. La literatura sugiere que el concepto de la competencia socioemocional difiere, pero parte del constructo más estrecho de inteligencia emocional que involucra la percepción de las emociones, el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión de emociones y manejo de emociones (Salovey & Mayer, 1990).

Asimismo, en las últimas décadas se ha empezado a delimitar el concepto en cinco competencias emocionales, cognitivas y conductuales principales: autoconciencia, conciencia social, toma de decisiones responsables, autogestión y gestión de relaciones (Zins, 2004). Sin embargo, existen diferentes opiniones acerca de la delimitación del constructo de competencia socioemocional. Por un lado, las competencias socioemocionales se pueden concebir como los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para llevar a cabo diferentes actividades con eficacia y calidad (Bisquerra, 2003). Por otro lado, la competencia socioemocional se pudiera definir

como la capacidad de regular las emociones, según el contexto social (Jennings & Greenberg, 2009). En nuestro caso tomaremos la segunda definición.

De acuerdo con la literatura, los/las docentes con alta competencia socioemocional tienen una alta autoconciencia. Reconocen sus propias emociones y generalmente saben usar emociones positivas para motivar a estudiantes. De igual forma, tienen conciencia social, saben reconocer las emociones de otros y, por ende, son capaces de construir relaciones fuertes con otros. De igual manera, poseen sensibilidad cultural y entienden que otros pueden tener diferentes perspectivas. Estos/as docentes son prosociales y toman decisiones dependiendo de cómo sus decisiones los afectarían o a las personas que los/as rodean (Jennings & Greenberg, 2009).

En respuesta a la necesidad de medir competencia socioemocional en docentes, se desarrolló la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, Tom, 2012). La escala está compuesta por cuatro sub-escalas: regulación emocional, conciencia social, relación maestro/a-estudiante y relaciones interpersonales. Según previa literatura, la regulación emocional representa la capacidad de controlar emociones en el aula y mantener la calma durante situaciones difíciles. Cuando los/as docentes expresan sus emociones negativas de manera calmada, el alumnado percibe este tipo de expresión de una manera positiva creando un ambiente de aula favorable (Garner, 2010). Estudiantes de grupos emocionalmente

positivos desarrollan la capacidad de regular sus propias emociones, cualidad vinculada a mejores comportamientos y un superior aprovechamiento académico (Hamre & Pianta, 2005). La conciencia social refleja sensibilidad hacia la diversidad y conciencia sobre cómo las acciones y decisiones personales influyen en las/os estudiantes.

Las/os docentes con conciencia social muestran flexibilidad y sensibilidad ante las diferencias individuales en todas las áreas de su práctica profesional, incluida la disciplina en el aula, las interacciones y relaciones con estudiantes, familiares y colegas (Walters, Garii & Walters, 2009). La relación alumno/a-docente mide interacciones entre alumnos/as y docentes en la creación de un ambiente de apoyo emocional en el aula. La literatura sugiere que una relación de apoyo entre docente-alumno/a es importante porque las interacciones sociales positivas crean entornos facilitadores de aprendizaje (Merrell, 2009). Las relaciones interpersonales son las relaciones que el profesorado tiene con el personal escolar, así como con familiares del alumnado (Tom, 2012). Datos empíricos han demostrado que estas relaciones constituyen uno de los factores que determinan si los/as docentes se quedarán dentro de la profesión o no (Billingsley, 1993). Por ello, estas relaciones interpersonales son importantes para crear un clima de apoyo emocional para los/as docentes y, por ende, para sus estudiantes.

Los/as docentes enfrentan escenarios cada vez más demandantes, ya que las aulas albergan,

en algunos casos, estudiantes migrantes o con problemas serios de conducta, discapacidad, entre otras características. Esta diversidad requiere de adaptaciones necesarias por parte del personal docente (Rey et al., 2016). La necesidad de mejorar las competencias socioemocionales en docentes aumenta cuando se trata de estudiantes migrantes, ya que llegan a un contexto nuevo y desconocido con costumbres y formas de pensar diferentes a las del país de acogida. Si los/as docentes tienen desafíos en su práctica y no tienen preparación emocional para manejar la conciencia interpersonal, emocional y social (i.e., componentes de la competencia socioemocional), el proceso educativo es más difícil (Sutton & Wheatley, 2003).

Se ha encontrado que la exposición a otras culturas incrementa la inteligencia cultural y ésta se relaciona con una mayor inteligencia emocional (Crowne, 2013). La sensibilidad cultural se conceptualiza como la dimensión afectiva de la competencia en la comunicación intercultural (Chen & Starosta, 1996). Una persona que es sensible culturalmente es consciente de las acciones de las personas de otras culturas y es capaz de apreciar y respetar ideas, así como de aceptar las complejidades personales (Chen & Starosta, 2000). Una de las fallas educativas más comunes se deriva de la falta de competencias del profesorado para adaptarse a las diversas características sociales del alumnado, como el origen étnico, la condición socioeconómica o el lenguaje (Persell, 2010). A pesar de esta evidencia hay pocos estudios sobre

la relación entre la sensibilidad cultural y las competencias socioemocionales en docentes.

La expectativa que se tiene del y la docente acerca del manejo de las vidas emocionales de sus estudiantes, aparte del material académico, puede dejar a muchos/as con agotamiento laboral (Hargreaves, 1998). Cierta evidencia sugiere que la competencia socioemocional se relaciona de manera negativa con el estrés emocional y el agotamiento (Gutiérrez, Herrera, Núñez & Magnata, 2014). El agotamiento o burnout se cree que se debe a una ruptura en la capacidad de afrontamiento a través del tiempo (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). El estrés emocional y el mal manejo de las emociones son dos de las razones principales de insatisfacción emocional y abandono de la enseñanza (Montgomery & Rupp, 2005). En comparación con otras profesiones, los/as docentes reportan uno de los niveles más altos de estrés laboral (Jennings & Greenberg, 2009). Existe una creciente preocupación por los efectos adversos en la calidad educativa, que se pueden desarrollar a partir del estrés emocional y la tasa de deserción de miembros/as del profesorado (Dunham & Varma, 1998).

Dada la evidencia presentada, según la cual adquirir competencias sociales y emocionales es tan importante como las cognitivas, es de suma importancia contar con instrumentos validados que midan este constructo en México. Muy pocos/as docentes se encuentran con capacitación para desarrollar estrategias de regulación emocional,

construir mejores relaciones entre estudiantes y docentes, así como ser socialmente conscientes de su entorno. La competencia socioemocional se ha medido en diferentes contextos, pero en nuestro estudio nos enfocamos en docentes. El objetivo del presente estudio es validar la escala SECTRS en docentes de escuelas públicas y privadas en una ciudad del noroeste de México.

Métodos

Participantes

Participaron 222 docentes (21.2% hombres, 75.7% mujeres y 3.1% no respondió). El grado académico en su mayoría fue licenciatura terminada (70.3%), seguido por maestría (20.7%) y doctorado (3.2%). Todos/as los/as participantes laboraban en instituciones de Sonora (61.9% en escuelas públicas y 38.0% en escuelas privadas). Reportaron tener estudiantes con discapacidad o migrantes en el aula al momento del levantamiento de datos (38.7% discapacidad y 28.8% migrantes) o en el pasado (46% migrantes). De esos/as docentes, sólo 8.8% reportó contar con capacitación para atención a estudiantes migrantes y 47.3% ha recibido en su formación inicial capacitación relacionada con el manejo de estrés (ver tabla 1).

Procedimiento

Traducción.

El proceso de traducción y adaptación de SECTRS (ver Apéndice A) siguió las etapas de traducción, re-traducción y evaluación de traducción por medio de un comité. Para

Tabla 1

Educación y descripción de los/las docentes incluidos/as en la muestra

	Número participantes	Porcentaje
Escolaridad		
Licenciatura	156	70.3%
Maestría	46	20.7%
Doctorado	7	3.2%
Otro	3	1.4%
No contestó	10	4.5%
Educación		
Relacionado con la enseñanza	118	53.2%
Otro	89	40.1%
No contestó	15	6.8%
Sexo		
Mujer	168	75.7%
Hombre	47	21.2%
Estudios manejo estrés		
No	84	37.8%
Sí	105	47.3%
No recuerdo	19	8.6%
Alumnos con discapacidad		
Sí	86	38.7%
No	120	54.1%
Alumnos migrantes		
Sí	64	28.8%
No	143	64.4%
	Media	Desviación estándar
Edad	34.32	11.19
Años de experiencia	7.55	8.53

comentar con el equipo de investigación las dudas sobre preguntas concretas relacionadas con el contenido y redacción del instrumento, se llevó a cabo una reunión con 30 personas estudiantes de doctorado y docentes de diferentes niveles.

Aplicación de cuestionarios.

Se aplicaron cuestionarios a docentes durante juntas de consejo técnico, mediante visitas a escuelas, gracias al apoyo de los directivos y de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC). El tiempo aproximado para cada sesión fue de 25

a 40 minutos. Se recolectaron datos primeramente de 100 docentes de educación primaria, secundaria y preparatoria. El segundo levantamiento fue conformado por una muestra de 122 docentes con diferentes grados de estudio: alumnos/as de licenciaturas relacionadas con la enseñanza, que ya están laborando o desarrollando prácticas profesionales (con experiencia frente a grupo), además de maestros/as de educación preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura de Sonora.

Instrumentos

Competencia socioemocional.

Para la medición de competencia socioemocional del y la docente, se empleó

la traducción de la Escala de Evaluación del Profesor de Competencia Socioemocional, que cuenta con cuatro factores: Relaciones Profesor/a-Alumno/a (siete ítems), Emoción-Regulación (seis ítems), Conciencia Social (seis ítems) y Relaciones Interpersonales (seis ítems). Ver la tabla 2 para verificar la confiabilidad de la escala ($\alpha = 0.90$) y las sub-escalas, así como las correspondientes medias y desviaciones estándar. La escala final incluyó 24 ítems (seis por cada sub-escala). Se eliminó un ítem de la sub-escala de relación alumno-docente (es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes) debido a su baja correlación con el resto de los ítems ($r = -0.09$, $p = 0.2$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y confiabilidad de las escalas de CSE y Agotamiento

	Media	DE	Alfa
CSE			.90
Conciencia Social	33.27	3.72	.83
Relaciones Profesor-Alumno	30.89	4.18	.80
Regulación Emocional	30.54	4.22	.70
Relaciones Interpersonales	29.24	4.61	.70
Burnout			
Agotamiento	19.50	13.95	.84
Realización Personal	39.98	7.24	.75
Sensibilidad Cultural	39.36	8.24	.81

Agotamiento.

Para medir la sobrecarga se utilizó una traducción propia de la escala de Maslach Burnout inventory (MBI), adaptada para profesores/as (Maslach et al., 1997). Ésta consistió en 22 ítems que miden el cansancio que afecta específicamente a docentes. Se dividieron los ítems en dos sub-escalas: agotamiento (catorce ítems) y realización personal (ocho ítems). Ambas sub-escalas demostraron niveles aceptables de consistencia interna (ver tabla 2, agotamiento: $\alpha = 0.84$ y realización personal $\alpha = 0.75$).

Sensibilidad cultural.

Se utilizó la escala de Sensibilidad Intercultural, con base en la adaptación al español de Baños (2006), que incluye 22 ítems de la escala original y se basa en la fundamentación teórica de Chen y Starosta (1996). Esta escala mide la capacidad afectiva para poder comunicarse en entornos multiculturales (ver tabla 2, $\alpha = 0.81$ total).

Análisis Estadísticos

Se realizaron análisis univariados, incluyendo el cálculo de medias y las desviaciones estándar de las variables continuas y frecuencias de las variables categóricas, utilizando el paquete estadístico SPSS v24. Además, para determinar la confiabilidad (consistencia interna) se calcularon alfas de Cronbach utilizando el mismo paquete estadístico. Los análisis factoriales confirmatorios (AFC) se realizaron utilizando EQS v6. Antes de ejecutar el AFC

se calcularon dos parcelas (suma de tres ítems cada una) por cada sub-escala. Se crearon estas parcelas con el fin de poder estimar la máxima probabilidad en el AFC. Para poder hacer estas estimaciones, se tienen que cumplir algunas suposiciones: un tamaño de muestra grande, datos distribuidos normalmente e indicadores confiables de cada constructo latente. Hau y Marsh (2004) sugieren formar parcelas de ítems (i.e., la media o sumatoria de varios elementos que supuestamente miden el mismo constructo). Adicionalmente, en este estudio se consideraron dos tipos de indicadores de ajuste: prácticos y estadísticos. Se tomó en cuenta un indicador estadístico, chi cuadrada (χ^2) y tres indicadores prácticos, incluyendo el Índice de ajuste comparativo (CFI, por sus siglas en inglés), el Índice de ajuste normalizado de Bentler-Bonnet (NFI, por sus siglas en inglés) y el Índice de Tucker Lewis (TLI, por sus siglas en inglés). La significancia de la chi cuadrada es dependiente del tamaño de la muestra, por lo tanto, se tomó en cuenta la χ^2 relativa (<5) (Schumacker & Lomax, 2004). Los índices prácticos deben tener un valor superior a .90 (Bentler, 2007). Por último, se utilizó el error de aproximación cuadrática media (RMSEA, por sus siglas en inglés), que es una medida absoluta de ajuste (los valores deben resultar $\leq .09$) (Browne & Cudeck, 1992).

Para medir validez convergente de la escala, se calculó la Varianza Media Extraída (VME). Así, para calcular esta última, se extrajeron los pesos factoriales de cada factor (lambda)

y, posteriormente, se cuadraron. Luego se agregaron todos y se dividieron por el número total de indicadores (o parcelas) en cada uno de los constructos. Según Hair (1995), la validez convergente es satisfactoria si el VME del constructo medido es superior a 0.50. Para medir validez divergente o discriminante, se calculó la raíz cuadrada de la VME. Henseler et al. (2009), sugieren que una validez discriminante es satisfactoria si esta raíz cuadrada es más grande que la covarianza con otros constructos. Igualmente, se calculó la proporción heterorasgo-monorasgo de las correlaciones que evalúa a su vez la correlación promedio entre indicadores a través de constructos (i.e. correlaciones hetero-rasgo), relativa a la correlación promedio entre indicadores dentro del mismo constructo (i.e. correlaciones monorasgo). Este se calculó a través de la división del promedio de las correlaciones hetero-rasgo entre la raíz cuadrada de la multiplicación del promedio de las correlaciones monorasgo. Se ha estipulado que un valor menor a .85 refleja validez discriminante (Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015).

Resultados

Nuestros resultados demuestran que la traducción al español de la escala de competencias socioemocionales es confiable y válida. Asimismo, cada una de las sub-escalas obtuvieron índices de confiabilidad aceptables.

Para los análisis factoriales se consideraron cuatro variables latentes: relación estudiante-docente, regulación emocional, conciencia social y relaciones interpersonales. En

congruencia con literatura previa, los resultados del análisis factorial revelaron una solución de cuatro factores con bondad de ajuste aceptable ($\chi^2(14) = 17.79, p = .21$; χ^2 relativa = 1.27; NFI = 0.90; TLI = 0.94; CFI = 0.97 y RMSEA = 0.03).

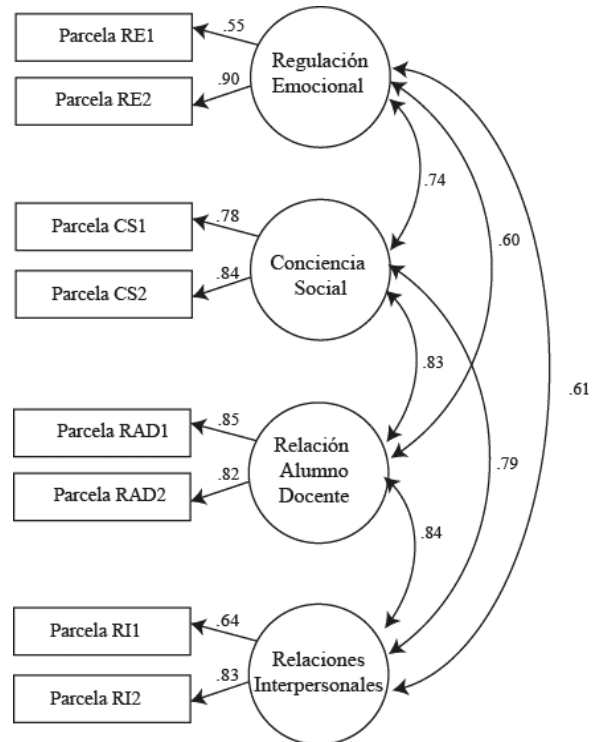


Figura 1. Modelo de cuatro factores. ($\chi^2(14) = 17.79, p = .21$; χ^2 relativa = 1.27; NFI = 0.90; TLI = 0.94; CFI = 0.97 and RMSEA = 0.03)

La figura 1 muestra que las covarianzas entre los cuatro factores son altas, especialmente para la relación estudiante-docente, conciencia social y relaciones interpersonales. Dadas las altas covarianzas, se probó otro modelo con cuatro factores que se agrupan en un factor de segundo orden: competencias socioemocionales. Los índices de bondad de ajuste fueron aceptables (χ

2 (12) = 10.64, $p = .55$; χ^2 relativa = 0.88; NFI = .94; TLI = 1.00; CFI = 1.00 y RMSEA = 0.01) sugiriendo que cada una de estas competencias son un conjunto de capacidades con una fuerte relación entre sí, aunque sin dejar de ser constructos diferentes (figura 2). Se encuentra mayor apoyo a este modelo alternativo al contrastarlo con los bajos índices de bondad de ajuste del modelo de un solo factor (NFI = 0.66; TLI = 0.59; CFI = 0.72 and RMSEA = 0.10).

Véase tabla 3 para una comparación de la bondad de ajuste de los tres modelos. Los

modelos también difirieron en parsimonia, donde el modelo de un solo factor (AIC= 21.34) obtuvo mejores estadísticos de parsimonia que el modelo de factores de orden inferior (AIC= -9.47) y el modelo con un factor general de orden superior (AIC= -13.35), debido a menores grados de libertad en estos dos modelos. Sin embargo, se decidió por el modelo con un factor general de orden superior, ya que aunque tiene menor parsimonia, posee mejor ajuste.

Tabla 3

Comparación de bondad de ajuste de modelos de uno y cuatro factores

Modelo	NFI	TLI	CFI	RMSEA
Modelo de un factor	0.66	0.59	0.72	0.10
Modelo de cuatro factores	0.90	0.94	0.97	0.03
Modelo un factor 2do. orden	0.94	1.00	1.00	0.01

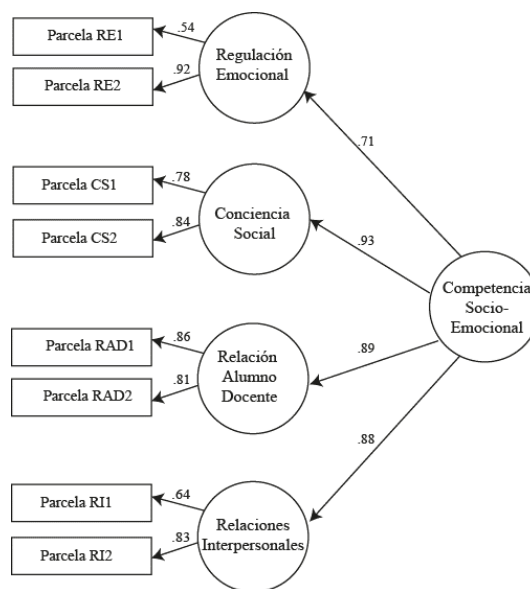


Figura 2. Modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden. (χ^2 (12) = 10.64, $p = .55$; χ^2 relativa = 0.88; NFI = .94; TLI = 1.00; CFI = 1.00 and RMSEA = 0.01)

Para medir la validez convergente y divergente de manera estandarizada, calculamos el VME y calculamos la diferencia entre la raíz cuadrada de la VME y las covarianzas con otras construcciones. Todos los constructos demostraron VME aceptables (entre .54 y .83, ver tabla 4).

De acuerdo a Henseler (2009), quien sugiere que una validez discriminante es satisfactoria si esta raíz cuadrada es más grande que la covarianza con otros constructos, la mayoría de los constructos de la escala cumplió con este criterio. Sin embargo, hubo cuatro varianzas

que fueron mayores a la raíz cuadrada del VME: CS-RAD, RAD-RI, RI-CS, y RI-RAD (ver tabla 5). Estos resultados demuestran que hay buena validez convergente, pero los constructos pudieran ser parte de un mismo constructo grande. Esto da mayor apoyo al modelo que incluye un factor de segundo orden. Finalmente, para medir validez discriminante, se calculó la proporción heterorasgo-monorasgo de las correlaciones. Se obtuvo un valor de .72, por debajo de aquella estipulada para demostrar validez discriminante aceptable (Henseler et al., 2015).

Tabla 4

VME y raíz cuadrada de la VME de la escala de competencias socioemocionales

Factor	VME	Raíz de la VME
Regulación Emocional (RE)	0.55	0.75
Conciencia Social (CS)	0.66	0.81
Relaciones Alumno-Docente (RAD)	0.69	0.83
Relaciones Interpersonales (RI)	0.54	0.74

Tabla 5

Diferencia entre Raíz de la VME y covarianza

Scale	Raíz de la VME –covarianza
Mini-MASQ	
RE-CS	.75-.74 =.01
RE-RAD	.75-.60=.15
RE-RI	.75-.61=.14
CS-RAD	.81-.83=-.02 *
CS-RI	.81-.79=.02
CS-RE	.81-.74=.07
RAD-RI	.83-.84=-.01*
RAD-RE	.83-.60=.23
RAD-CS	.83-.83=.00
RI-RE	.74-.61=.13
RI-CS	.74-.79=-.05*
RI-RAD	.74-.84=-.10*

Para comprobar validez concurrente, se calcularon asociaciones entre cada uno de los componentes de la competencia socioemocional, agotamiento y sensibilidad cultural. Se encontró una relación negativa y significativa con agotamiento laboral ($r = -0.33$ a -0.44). Como se esperaba, la asociación más alta con la realización personal fue la relación docente-alumno/a ($r = 0.51$, $p < .001$). De igual manera, la sub-escala con la asociación más alta con la sensibilidad cultural fue competencias sociales ($r = 0.46$, $p < .001$), en congruencia con la literatura. En el mismo contexto, la competencia socioemocional también tuvo una relación significativa con variables sociodemográficas. Nuestros resultados demuestran que el manejo del estrés tuvo una asociación positiva con

la regulación emocional y buenas relaciones interpersonales ($r = .14$, $p < .05$, $r = .17$, $p < .05$, respectivamente).

Finalmente, nuestros resultados demostraron que edad y años en la docencia generaron una correlación negativa con la regulación emocional ($r = -0.23$, $p < .001$, $r = -0.16$, $p < .05$, respectivamente, ver tabla 6). La formación académica del y la docente se asoció con la regulación emocional. Aquellos/as que tuvieron una formación relacionada con la enseñanza ($M = 31.14$ $DE = 4.03$), tuvieron niveles más altos de regulación emocional en comparación con aquellos/as que reportaron otro tipo de formación ($M = 29.85$ $DE = 4.41$) ($t(136) = 2.08$, $p = 0.03$).

Tabla 6

Asociación entre competencias socioemocionales, burnout y variables sociodemográficas

Escalas	CS	RPA	RE	RI
Burnout				
Agotamiento	-.39**	-.44**	-.39**	-.33**
Realización personal	.48**	.51**	.33**	.26**
Sensibilidad cultural	.46**	.29*	.30*	.32**
Experiencia y Estudios				
Estudios manejo estrés	.03	.08	.14*	.17*
Años en docencia	-.02	-.01	-.16*	.07
Edad	-.15	-.09	-.23**	.01
Escolaridad	.01	-.06	.01	.15*

* $p < .05$; ** $p < .001$; CS= conciencia social, RPA= Relaciones Profesor-Alumno, RE= Regulación Emocional, RI= Relaciones Interpersonales

Discusión

Nuestros resultados demuestran que la traducción al español de la escala de competencias socioemocionales es confiable y válida. Las medias y desviaciones estándar fueron comparables con aquellas encontradas por los autores originales. Asimismo, cada una de las sub-escalas obtuvieron índices de confiabilidad aceptables y fueron comparables con aquellas observadas en la versión original en inglés ($\alpha \geq 0.70$) (tabla 2).

En congruencia con la literatura previa, los resultados del análisis factorial revelaron una solución de cuatro factores con bondad de ajuste aceptable (figura 1). Dado que las covarianzas entre los cuatro factores fueron muy altas, se probó un modelo alternativo con cuatro factores que se agrupan en un factor de segundo orden; este último modelo obtuvo índices de bondad de ajuste superiores (figura 2), sugiriendo que, aun cuando los cuatro factores representan el mismo tipo de competencia, ésta posee varios componentes.

La escala demostró una adecuada validez de constructo. Los resultados señalaron una relación negativa con el agotamiento (sobrecarga). Esto es congruente con previos estudios, donde una mayor inteligencia emocional (Chan, 2006; Platsidou, 2010; Rey et al., 2016), se asocia con un menor agotamiento en el contexto educativo. La literatura sugiere que aquellos/as docentes con mejores competencias tienen mayor habilidad para manejar ambientes estresantes y, por ende, experimentarán menos

experiencias de agotamiento (Bracket, Stern, Rivers, Elbertson & Salovey, 2009). De igual forma, se encontró una asociación positiva con la realización personal. Algunos estudios acerca de la inteligencia emocional han encontrado que las habilidades de regulación emocional se relacionan positivamente con la realización personal (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Estudios anteriores demuestran que las competencias emocionales constituyen uno de los recursos personales que podrían actuar como un factor protector, y reducir así los efectos de la tensión laboral del y la docente (Bracket et al., 2009). En congruencia con la literatura, la asociación más alta con realización personal fue la relación docente-alumno/a (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se han ignorado en gran medida como un factor de importancia para el bienestar del profesorado, pero algunos estudios han encontrado que la relación alumno/a-docente tiene un gran efecto en la satisfacción y sentido de realización personal de docentes (Collie, Shapka & Perry, 2012; Kyriacou, 2001). La literatura sugiere que aquellos/as quienes se perciben a sí mismos/as con mejor competencia socioemocional, poseen estrategias más activas para enfrentarse al estrés en el contexto académico y, por ende, experimentan menos consecuencias negativas del estrés y una mayor realización personal (Mearns & Cain, 2003).

En congruencia con previos reportes, el presente estudio encontró una relación positiva

con la sensibilidad cultural (Sutton & Wheatley, 2003), donde la sub-escala con la asociación más alta fue la de conciencia social (Chen & Starosta, 2000). Dicha escala refleja sensibilidad a la diversidad y conciencia acerca de cómo las acciones y decisiones personales influyen en sus estudiantes (Tom, 2012). Docentes con conciencia social exhiben flexibilidad y sensibilidad ante las diferencias individuales en todas las áreas de su práctica profesional (Walters et al., 2009). Lo anterior es congruente con la conceptualización de sensibilidad cultural, que toma en cuenta el ser consciente de las acciones de personas de otras culturas, así como ser capaz de apreciar y respetar ideas, aceptando las complejidades personales (Chen & Starosta, 2000).

Nuestros resultados también demostraron que la competencia socioemocional se asocia significativamente con variables sociodemográficas. A diferencia de previos estudios, donde no se encontró relación (Tom, 2012), nuestros datos demostraron un efecto negativo de esa competencia con los años de experiencia y la regulación emocional. Además, se encontró una asociación negativa con la edad y la regulación emocional. Aunque no se ha estudiado en el contexto educativo, se ha determinado que la regulación emocional cambia con la edad (Urry & Gross, 2010). Se necesita realizar más estudios para investigar si existe una relación entre la experiencia docente, la edad y la regulación emocional en docentes.

El entrenamiento previo en el manejo del estrés tuvo una relación positiva con las relaciones interpersonales y la regulación emocional. Esto es congruente con estudios, según los cuales, la educación previa ayuda en el desarrollo de las competencias socioemocionales y ayuda a reducir el estrés en docentes (Fried, 2011; Jennings & Greenberg, 2009). No hay estudios anteriores en esta área, aunque en la presente investigación encontramos que la escolaridad produce una relación positiva con las relaciones interpersonales, es decir, a más años de estudio, se reportan mejores relaciones interpersonales con padres/madres y otros/as trabajadores/as de la escuela. Finalmente, nuestros datos demostraron que la formación académica del y la docente tiene un efecto en la regulación emocional: aquellos/as que poseen una formación relacionada con la enseñanza exhiben niveles más altos de regulación emocional, en contraste con aquellos/as que reportan otro tipo de formación. Todos estos resultados resaltan la importancia de educar a los/las docentes en el manejo de sus emociones, no sólo para mejorar el contexto educativo sino también para enseñar a través de la observación.

El presente estudio, como toda investigación, posee limitaciones. La muestra es relativamente pequeña; aquellos/as que participaron en el estudio no son representativos/as de todo el estado ni mucho menos del país. Es necesario continuar con esta línea de investigación con la finalidad de replicar los resultados obtenidos en el presente estudio, considerando una muestra nacional y un mayor número de participantes.

A pesar de las limitaciones, este estudio demuestra que una versión en español de la escala de competencia socioemocional es confiable y válida. La organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) en los Estados Unidos y el departamento de Educación y Habilidades en el Reino Unido, han empezado a implementar la inclusión de aspectos socioemocionales dentro del currículo de estudiantes. Sin embargo, miembros/as del profesorado no pueden enseñar algo que no han adquirido previamente. Dentro de nuestra muestra, sólo la mitad reportó haber recibido capacitación relacionada con factores emocionales en su formación académica. El instrumento validado en el presente estudio puede informar acerca del estatus de esta competencia en docentes, así como las variables que se asocian con ella. Esta información puede ayudar a crear programas de intervención y promoción para mejorar la educación a través de un mejor manejo de las emociones, las relaciones interpersonales y el estrés. La teoría propone que mejorar la competencia socioemocional en docentes es de gran utilidad en el desarrollo social, emocional e intelectual de los/las estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009).

Referencias

- Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher Retention and Attrition-in Special and General Education: A Critical Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 27(2), 137-174. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002246699302700202>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bracket, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Bracket, M., Stern, N., Rivers, S., Elbertson, N. y Salovey, P. (2009). A sustainable skill based approach to developing emotionally literate schools. En M. Hughes, H. Thompson y J. Terrell (Eds.), *The handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies* (pp. 329-358). Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/a-sustainable-skill-based-approach-to-developing-emotionally-literate-schools/>
- Breeman, L. D., Wubbels, T., van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A. y Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom

- adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.11.005>
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21(2), 230-258.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M. y Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15. Recuperado de https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/36
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13(1), 5-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1470595812452633>
- Dunham, J. y Varma, V. P. (Eds.). (1998). *Stress in teachers: past, present, and future*. Londres: Whurr Publishers.
- Eccles, J. S., and Roeser, R. W. (2005). *School and Community Influences on Human Development. En Developmental science: An advanced textbook* (5th ed., pp. 513-555). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elias, M. J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 36(3), 1.
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gutiérrez, R. J., Herrera, C. O., Núñez, C. T. y Magnata, E. V. (2014). Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 115-134.
- Hair, J. F. (Ed.). (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4th ed). Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hau, K. y Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57(2), 327-351.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sinkovics, R. R. (Eds.). (2009). *Advances in International Marketing*. Recuperado de [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. En *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham: Scarecrow Education.
- Mearns, J. y Cain, Jill E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(1), 71-82.
- Merrell, K. W. (2009). Linking prevention science and social and emotional learning: The Oregon Resiliency Project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills - a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.1.4>
- Montgomery, C. y Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(3), 458. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Persell, C. H. (2010). Social class and educational equality. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Practices* (7th ed., pp. 85-106). Recuperado de <http://www.nyu.edu/classes/persell/READ11.html>

- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4, e2087. Recuperado de <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. y Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Nueva York: Psychology Press.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. y Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. Recuperado de <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12351>
- Urry, H. L. y Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-357.
- Walters, L. M., Garii, B. y Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into preservice teacher training. *Intercultural Education*, 20(sup1), S151-S158. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

Recibido: 20/03/2019

Revisado: 03/06/2019

Aceptado: 18/06/2019

Apéndice A

Reactivos de la escala de competencias socioemocionales

Reactivos

Conciencia Social

Valoro las diferencias individuales y grupales (por ejemplo, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etcétera).

Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis alumnos.

Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se adecue a la diversidad cultural.

Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones.

Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones.

Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones.

La seguridad de mis estudiantes es un factor importante.

Relaciones Interpersonales

Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento.

En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro.

Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela.

Me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes.

Los miembros del personal en mi escuela me respetan.

Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal.

Relación Docente-Alumno

Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes.

Construyo un sentido de comunidad en mi aula.

Tengo una relación cercana con mis estudiantes.

Construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes.

Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes.

Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas.

Es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes.

Regulación Emocional

Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante.

Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable.

Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes.

Pienso antes de actuar.

Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué.

Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan.

Niñez y migración: propuesta cualitativa desde dibujos temáticos y narraciones

Childhood and migration: a qualitative proposal based on thematic drawings and narratives

Dayana Luna-Reyes
Santos Noé Herrera-Mijangos
Jorge Gonzalo Escobar Torres
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir el dispositivo metodológico llevado a cabo a partir del proyecto de investigación colectiva: *Percepción de la migración en niños y niñas en municipios con migración internacional en cinco estados de la República Mexicana*. El objetivo central fue analizar la experiencia sobre la migración en niños y niñas con padres o madres migrantes en las regiones objeto de estudio. En el caso de este artículo, nos centraremos únicamente en la descripción de la estrategia metodológica que construimos para abordar las percepciones de las y los niños participantes; dicha estrategia está integrada por siete fases: 1. Preparación e inserción al trabajo de campo; 2. Torbellino de ideas; 3. Cuestionario; 4. Dibujo temático; 5. Narración; 6. Espacio grupal para la recuperación de la experiencia de niños y niñas; y 7. Recuperación de experiencia de investigadores. Cada una de las fases son descritas, con hincapié en las técnicas e instrumentos utilizados, las formas de sistematización y análisis de datos. Para finalizar, se presentan tanto un análisis de nuestro dispositivo metodológico como algunas alternativas para mejorarlo y adaptarlo de acuerdo con las necesidades de niñas y niños con familiares migrantes.

Palabras clave: migración, niños y niñas, dibujo temático, narraciones, metodologías cualitativas. docentes.

Nota del autor

Dayana Luna Reyes, Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

Santos Noé Herrera Mijangos, Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud, UAEH.

Jorge Gonzalo Escobar Torres, Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud, UAEH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Dayana Luna Reyes, Área Académica de Psicología, Instituto de Ciencias de la Salud, UAEH, Circuito ex-Hacienda La Concepción, s/n, Carretera Pachuca-Actopan. C. P. 42160, San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, México.

Correo electrónico: dayis2902@gmail.com

Abstract

The objective of this paper is to describe the methodological device employed as part of the collective research project titled *Perception of migration in children in municipalities with international migration in five states of Mexican Republic*. The main objective of this project was to analyze the experience of migration in children with migrant parents in the regions under study. In the case of this article, we will focus only on the description of the methodological strategy we constructed to address the perceptions of the participating children; this strategy is composed of seven phases: 1. Preparation and insertion to the field work; 2. Brainstorming; 3. Questionnaire; 4. Thematic drawing; 5. Narration; 6. Group space for the recovery of the children's experience; and 7. Recovery of experience of researchers. We describe each of the phases, emphasizing the techniques and instruments used, the forms of systematization and data analysis. And finally we present both an analysis of our methodological device and some alternatives to improve it and adapt it according to the needs of children with migrant relatives.

Keywords: migration, children, thematic drawing, narrations, qualitative methodologies.

Como hemos comentado en el resumen de este trabajo, en el caso de este artículo, nos centraremos en la descripción y discusión del dispositivo metodológico construido para la indagación de la percepción de niñas y niños sobre la migración. Es importante mencionar que aquí presentamos algunas generalidades de dicho dispositivo, con base en nuestra experiencia durante estas investigaciones y con la pretensión de resaltar los elementos homogéneos o aquellos en los cuales coincidimos los diversos equipos de investigación de cada uno de los estados participantes; sin embargo, no aspiramos a generalizar el desarrollo y la forma de aplicación del dibujo temático, ya que como bien sabemos la investigación cualitativa es, en sí misma, un arte (Taylor & Bogdan, 1992), el cual está atravesado tanto por las formas

creativas individuales y grupales que desarrolla cada equipo de investigación, así como las vicisitudes y condiciones del trabajo de campo a las que se enfrentan las y los investigadores en su quehacer cotidiano.

De esta forma, el texto pretende recuperar los procesos metodológicos que nos han sido útiles para la exploración de las percepciones sobre la migración de niños y niñas a través de la descripción más o menos detallada del trabajo de campo desarrollado, además de proporcionar una guía metodológica que considera tanto aspectos de aplicación de algunas técnicas como la formación/capacitación del equipo de investigación, las formas de inserción en el campo, el desarrollo y aplicación del dibujo temático, así como la recuperación de la experiencia de los y las niños participantes como del propio equipo de investigación.

Al final del texto, presentamos tanto un análisis de nuestro dispositivo metodológico como algunas alternativas para mejorarlo y adaptarlo de acuerdo con las necesidades de niñas y niños con familiares migrantes. Parte de estos resultados, así como una discusión somera del proceso metodológico se presentaron en la mesa “Dimensiones psicosociales de la migración” dentro del *Tercer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales* realizado en la ciudad de Zacatecas, cuyos trabajos fueron publicados en el libro *Reestructuración y vigencia del modelo neoliberal en América Latina*, en el capítulo: “Percepciones de la migración en niños y niñas con familiares migrantes en el estado de Hidalgo, México”.

Antes de describir nuestra estrategia metodológica, nos interesa presentar de manera general algunos de los objetivos que orientaron nuestro proceso de investigación conjunta, llevada a cabo desde la participación de cinco equipos de investigación en diferentes estados de la República Mexicana, a saber: Zacatecas, Yucatán, Michoacán, Hidalgo y Jalisco. Especificamos, también, que este proyecto nació en el seno de la Cátedra en Psicología Julieta Heres Pulido, del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex).

El objetivo general de nuestro proyecto era analizar la experiencia sobre la migración en niños y niñas con padres o madres migrantes en las regiones objeto de estudio; a su vez, los objetivos específicos fueron:

1. Conocer y analizar la percepción de niños y niñas miembros de familias migrantes de las regiones objeto de estudio.
2. Analizar el significado que le dan a la migración los niños y niñas con padres y madres migrantes.
3. Identificar y analizar las experiencias con la migración de niños y niñas miembros de familias migrantes de las regiones objeto de estudio, considerando, en su caso, la influencia e impacto de ésta en la vida familiar.
4. Conocer y analizar los aspectos afectivo-emocionales de niños y niñas de familias migrantes de las regiones objeto de estudio.
5. Proponer una estrategia metodológica para el estudio y la intervención del fenómeno de la migración y su relación con la salud mental.

Dados los objetivos de este estudio, concordamos con Vargas (1994), quien conceptualiza la percepción como un proceso cognitivo que consiste en el reconocimiento, la interpretación y significación en la elaboración de juicios relativos a las sensaciones obtenidas desde el ambiente físico y social. De acuerdo con la misma autora, en la percepción intervienen procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

De ahí la importancia de las percepciones como eje conceptual de nuestro estudio, ya que

queríamos acercarnos a dichas significaciones, construidas a partir de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las niñas y los niños con familiares migrantes; para tal fin, se identificaron aspectos de su memoria que, posiblemente, contienen las historias narradas de sus familiares y se entrelazan con las simbolizaciones que ellas y ellos recrean al dibujar y narrar sus propias experiencias en torno a la migración.

De esta forma y de acuerdo a Barriga (1985, como se citó en Osorio, 2018), el estudio de las percepciones se constituye en una vía para conocer la realidad del sujeto, quien se conecta con el mundo a través de las sensaciones, organizándolas mediante la interpretación de los estímulos recibidos.

Del dispositivo metodológico

Para el desarrollo de esta investigación nos planteamos la realización de un estudio transversal de tipo exploratorio y descriptivo, para el cual necesitábamos un enfoque metodológico que nos permitiera acercarnos con mayor profundidad a la vida cotidiana de las niñas y niños con familiares migrantes, así como obtener elementos que nos acercaran a la comprensión de los significados que ellos le dan al proceso migratorio, junto con la posibilidad de explorar los afectos y emociones involucrados en su experiencia de vida, como lo es la ausencia de los familiares migrantes.

De acuerdo a Cazau (2006), el que un estudio sea exploratorio o descriptivo dependerá del

enfoque que el investigador busque darle a su estudio; puede ser inicialmente exploratorio para posteriormente centrarse en la descripción de los procesos involucrados. Desde esta perspectiva, optamos por generar una estrategia metodológica que nos permitiera, a la vez de explorar los aspectos psicosociales centrales en la percepción de las niñas y los niños acerca de la migración, describir sus experiencias, sus procesos afectivo – emocionales, las formas en que se vivían las dinámicas al interior de sus familias, así como las significaciones que construyen en torno a la migración de sus familiares.

De acuerdo a Monje (2011), los diseños cualitativos se caracterizan por ser poco fijos y modificables; se inicia desde un punto de referencia para enseguida ajustarse de acuerdo con las características del campo. Debido a lo anterior, optamos por la construcción de un dispositivo, cuyo eje central fuera de enfoque cualitativo, ya que para nosotros dicho enfoque, además de ser flexible, con diseño emergente (Sandoval, 2002) y creativo, posibilita la utilización de técnicas que permiten recoger las voces desde los propios participantes, sus experiencias y significaciones (Delgado & Gutiérrez, 1994). Por consiguiente, consideramos así como informantes principales a las niñas y los niños con familiares migrantes.

De esta forma, caracterizamos a nuestros informantes clave (Rodríguez, Gil & García, 1996) y delineamos los siguientes criterios de inclusión:

- Ser niño o niña de entre 8 y 12 años de edad.
- Cursar los últimos grados de la formación primaria (4°, 5° o 6° grado).
- Cursar en una escuela primaria pública.
- Vivir en una comunidad con índice de emigración considerable.
- Tener algún familiar cercano que haya emigrado.

De acuerdo con estas características, nuestro trabajo de campo se desarrolló con la participación de un total de 664 niños y niñas, distribuidos como se muestra en la tabla 1, por cada equipo de investigación en cada uno de los estados participantes.

A continuación, presentamos el dispositivo o estrategia metodológica que implementamos, recordando que, en este caso, se trata de una propuesta metodológica integrada a partir

de la experiencia de los cinco equipos de investigación, misma que se centra en la elaboración de dibujos temáticos referentes a la migración, desarrollados de manera libre, tanto por niños como por niñas, quienes también tuvieron la posibilidad de explicar su dibujo o narrar una pequeña historia sobre el mismo.

Entonces, la estrategia metodológica para el trabajo de campo contempló un proceso integrado por varias fases:

- Fase 1. Preparación e inserción al trabajo de campo.
- Fase 2. Torbellino de ideas.
- Fase 3. Cuestionario.
- Fase 4. Dibujo temático.
- Fase 5. Narraciones.
- Fase 6. Espacio grupal para la recuperación de la experiencia de niños y niñas.
- Fase 7. Recuperación de experiencia de investigadores.

Tabla 1

Distribución de niños y niñas participantes por estado

Estado	Niños	Niñas	Total
Hidalgo	59	66	125
Jalisco	107	67	174
Michoacán	56	60	116
Yucatán	71	92	163
Zacatecas	38	48	186
Total	331	333	664

A continuación, describiremos cada una de estas fases.

Fase 1. Preparación e inserción al trabajo de campo.

Para el desarrollo de esta fase es importante centrarse en tres aspectos:

a. La capacitación del equipo de aplicadores e investigación. En este aspecto, se hizo necesario integrar un equipo de investigación, que en muchos de los casos se integró por docentes investigadores y estudiantes. El proceso de capacitación permitió tanto socializar los objetivos de la investigación como homogeneizar los conocimientos teóricos y metodológicos respecto a las técnicas que se aplicarían durante el trabajo de campo: unificar y clarificar entre todos los miembros del equipo el proceso de aplicación, incluyendo las formas de dar instrucciones, las fases de la actividad y capacitación respecto a las formas de expresión y comunicación para la interacción con niños y niñas. Esta capacitación también permitió la integración grupal del equipo de investigación, lo cual generó un clima de trabajo basado en la confianza, el respeto y la ayuda mutua. Es importante mencionar que en alguna de las sesiones de capacitación se habló acerca de las ansiedades y miedos que los integrantes del equipo estaban experimentando a raíz del trabajo con el tema y con los participantes.

b. La gestión de los permisos institucionales para realizar la investigación. Este aspecto se refiere a realizar algunas visitas a los diversos

escenarios donde se contemplaba llevar a cabo el trabajo de campo. De esta forma, acudimos a las diferentes escuelas primarias y nos entrevistamos con los directivos de las mismas para solicitar su autorización para la realización de la investigación. Se elaboraron y entregaron los oficios y demás documentación requerida para obtener los permisos, tanto para trabajar con los niños y niñas, como del uso de los espacios para la aplicación de las diversas técnicas. En estas primeras visitas con directivos, fue necesario solicitar datos respecto al número de grupos y la cantidad de alumnos en cada uno para poder organizar de antemano las parejas de aplicadores y la integración de paquetes con materiales necesarios. De igual manera, se realizaron algunos recorridos por los municipios o poblaciones donde estaban instaladas las primarias públicas que se visitarían, con el fin de familiarizarnos con los espacios y formas de llegada.

c. La gestión de los recursos técnicos y materiales necesarios para realizar la investigación. Considerando este rubro, preparamos con antelación al trabajo de campo propiamente dicho, los materiales que utilizaríamos para la aplicación de las técnicas, de modo que fueran suficientes y estuvieran organizados. Esto contempló la integración de paquetes por pareja de aplicadores que contenían: lápices, gomas, sacapuntas, hojas blancas, lápices de colores, cuadernos de campo, etc. En algunas ocasiones, también preparamos cámaras fotográficas y/o celulares

con memorias listas para la toma de fotografías en las primarias que así lo autorizaron, siempre y cuando no se tomaran las caras de las y los niños para preservar su anonimato. Por otra parte, fue necesario elaborar cartas de agradecimiento dirigidas a docentes y personal directivo.

Fase 2. Torbellino de ideas.

Una vez en el campo y al interior de cada aula, fue necesario presentarnos ante los niños y niñas con nuestros nombres de pila, procedencia y solicitándoles su apoyo para participar en diversas actividades relacionadas con la migración. Algunos estudiantes nuestros de Psicología, quienes también integraron los equipos de aplicadores, comentaban: “somos alumnos y alumnas de Psicología de la UAEH y queremos que nos ayuden elaborando unos dibujos”.

Se les planteaba que su participación era voluntaria y anónima; no se les pedirían nombres ni se les tomarían fotos.

Una vez que las y los niños accedían a participar, implementábamos inicialmente un espacio de charla grupal en el cual explorábamos lo que ellos entendían por migración. Enseguida, se les preguntó grupalmente “¿qué entienden por migración?”, y, a manera de torbellino de ideas, las niñas y los niños iban participando de manera voluntaria, mencionando ejemplos tanto de la migración de animales como de personas y familias. Se recolectaban las diversas opiniones, tratando de focalizar la temática de interés, de tal manera que las niñas y los niños se centraran

en elucidar en conjunto lo que entendían por migración.

De acuerdo a De Prado (2001), el torbellino de ideas (*brainstorming*, concepto acuñado por Osborn en 1938), es una técnica de actividad creativa que consiste en la expresión libre y espontánea de ideas, relacionadas con un tema o un problema o, en su caso, las respuestas libres a una pregunta, teniendo como regla la no crítica, represión, reproche o rechazo a ninguna opinión.

Siguiendo a De Prado (2001), el torbellino de ideas es una técnica participativa que promueve la aportación, ya sea individual o grupal, de manera flexible, espontánea, libre y diversa; se aplica en un breve período, que va desde algunos minutos hasta un cuarto de hora y cuya finalidad es la creación de una mayor cantidad y calidad de ideas en torno a un tema.

De esta forma, el torbellino de ideas se puede constituir en una estrategia útil para el trabajo con niños y niñas, ya que permite la obtención de opiniones diversas y espontáneas de los mismos sobre un tema en una menor cantidad de tiempo, a la vez que permite acercarnos a la idea colectiva, en este caso, respecto a la migración de los familiares.

Fue importante que el equipo de investigación contara con un cuaderno de notas o diario de investigación en el cual anotar comentarios, actitudes, estados anímicos, posturas, interrelaciones, formas de participación y de atención de los niños y las niñas durante el proceso de aplicación, con la finalidad tanto de complementar las percepciones de la migración

como contextualizar y dar formas posibles, referenciales, desde donde leer los dibujos realizados.

En este ejercicio, nos percatamos de la similitud de sus respuestas, y de que, además, conocían lo que es migración, incluso, algunos se referían directamente a la migración de algún familiar o conocido.

Fase 3. Cuestionario.

Una vez focalizado el tema de la migración con las niñas y los niños, les repartimos a cada uno una hoja que tenía impreso un cuestionario con preguntas abiertas, cuyo fin era la identificación de las características socioculturales generales de los niños y niñas que elaborarían los dibujos. Dicho cuestionario consta de once preguntas que se contestaron de manera individual y anónima:

1. ¿Eres niño o niña?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿En qué año vas en la escuela?
4. ¿De dónde eres o dónde naciste?
5. ¿Tienes familiares que han emigrado a otro lugar?
6. ¿Quién o quiénes de tus familiares han emigrado?
7. ¿A qué lugar se fue o se fueron?
8. Para ti, ¿qué es la migración?
9. Para ti, ¿es buena o mala la migración?
10. ¿Por qué?

El cuestionario tiene una onceava pregunta, sin embargo, para ese momento de la aplicación sólo se les pidió contestar hasta la pregunta 10.

Fue importante que los aplicadores estuvieran atentos a las dudas que las niñas y los niños tuvieran respecto a esta parte de la actividad, para aclararlas y motivar su contestación.

Con el fin de sistematizar la información, se elaboraron matrices de concentrado de datos numéricos como cantidad de niños y niñas, edades, grados, etc., para su posterior análisis a través de la identificación de medidas de tendencia central; además de un tratamiento cualitativo de las respuestas de las preguntas 8, 9 y 10, con la elaboración de tablas comparativas entre datos cualitativos.

Fase 4. Dibujo temático.

Considerando que el presente trabajo se inscribe en una propuesta metodológica de tipo cualitativo, posiblemente uno de los aspectos más centrales de nuestra propuesta sea la utilización del dibujo temático como vía para la exploración de las percepciones que, de manera gráfica, tienen las niñas y los niños respecto a la migración.

Como recordaremos, en nuestros criterios de inclusión, retomamos los dibujos de niños y niñas que cursaban los últimos tres años de la instrucción primaria, lo cual nos sitúa en un rango de edad de entre los 8 y los 12 años. Para Wallon (1999, como se citó en Aguilera, 2009), esta etapa de desarrollo es la del realismo, y es donde "... el dibujo no es la representación del objeto en sí, sino que es la representación de la experiencia que el niño recoge en estos grupos [refiriéndose a los grupos sociales importantes

en la vida del niño]” (p. 15). En nuestro caso, los grupos o colectivos presentes en la vida de estas niñas y niños fueron la familia, el grupo de amigos en la escuela y la comunidad en general donde viven; de ahí la importancia del dibujo como una vía de acceso a sus representaciones respecto a la migración.

Ojeda García (2014) menciona que el dibujo puede ser una vía para el estudio de las representaciones simbólicas de los niños y niñas en su vida diaria, se constituye en una forma de conocer su “mundo interno”, facilitando la identificación de elementos para la planeación de un trabajo subsecuente, que en nuestro caso estaría enfocado en un proceso de atención de niños y niñas con familiares migrantes y sus comunidades.

De acuerdo a Wallon, Cambier y Engelhart (1999), el dibujo temático implica la representación de conocimientos y la elección de qué se va a representar y desde qué sistema de codificación. Por su naturaleza, un dibujo de este tipo apela a la capacidad del dibujante (un niño o niña en este caso) para situarse con respecto a lo real y a lo imaginario sobre el fenómeno.

Siguiendo a Arroyo (2009), los infantes dicen muchas cosas de sí mismos a través del dibujo. El dibujo puede ser, en algunos casos, un termómetro del estado de ánimo, ya que puede traducir lo que la o el niño siente, piensa, desea o lo que a él o ella le inquieta, le hace alegre o triste.

Existen numerosos estudios (Chacón-Gordillo & Sánchez-Ruiz, 2009, 2013; Jiménez-Yáñez & Mancinas-Chávez, 2009), que utilizan el dibujo como una técnica de trabajo con infantes para acceder a las formas que tienen de relacionar sus experiencias con la cultura y sus procesos sociales; permite obtener información acerca de los participantes, sus procesos grupales y sobre su entorno.

Según Rovetta (2017), dentro de la metodología cualitativa se ha recurrido en las últimas dos décadas a la utilización de lo que se llaman métodos visuales, en conjugación con técnicas tradicionales como entrevistas y grupos de discusión. A esta combinación podemos llamarla técnicas de elucidación (Meo & Dabenigno, 2011): permiten introducir técnicas visuales como detonantes para la elaboración individual o grupal de las formas en que las personas participantes representan sus experiencias, lo que piensan y sienten respecto a ellas y cómo los contextos socioculturales les dan contenido.

Siguiendo a Rovetta (2017), estas técnicas de elucidación han sido utilizadas en diversos estudios cualitativos con niños y niñas, sobre todo en el ámbito anglosajón, empezando a trabajarse en Iberoamérica.

Es así que, de acuerdo con nuestro proceso investigativo, en esta fase retomamos la aplicación del dibujo temático; cuando las niñas y los niños terminaron de contestar el cuestionario, se les pidió que voltearan sus hojas, se les proporcionaron lápices de

colores, sacapuntas, gomas y lápices de grafito, indicándoles que dibujaran de manera individual lo que era para ellos la migración.

El tiempo para elaborar el dibujo temático fue libre, sin embargo, el tiempo requerido para tal tarea oscilaba entre media hora y 45 minutos. En algunas ocasiones a algún infante no le gustaba cómo había iniciado su dibujo o se equivocaba, entonces se le proporcionaba otra hoja. En caso de que algunos elementos del dibujo no se entendieran, no eran claros o explícitos, se le preguntaba qué era y se anotaba en la parte posterior de la hoja.

En caso de que algún niño o niña no quisiera dibujar, se intentaba convencerlo indicándole que no se trataba de un concurso de dibujo, ni tampoco de ver quién dibujaba mejor, que había libertad y para nosotros era muy importante saber cómo dibujaba la migración. En este aspecto, algunos equipos de investigación optaron por realizar una entrevista individual a manera de conversación con las y los niños que no quisieron elaborar su dibujo. Cabe destacar que se presentaron muy pocos casos, empero, fue necesario respetar la decisión del participante, con quien se trabajaron las preguntas del cuestionario y una exploración verbal sobre lo que opinaba respecto a la migración.

Lo que pudimos observar en esta fase de la aplicación es que tanto niñas como niños sacaron de sus mochilas lápices de colores, los compartían entre sí; se centraban en su dibujo de manera individual y si tenían dudas preguntaban a los aplicadores.

Durante la elaboración del dibujo se mostraron entusiasmados, emocionados, activos, sonrientes, dedicados, contentos, intrigados; las y los niños se sintieron libres. Involucrados en la tarea de dibujar la migración.

Para la sistematización, se procedió a identificar cada uno de los dibujos con una clave y un folio, relacionado con la escuela, el turno (matutino o vespertino), el grado escolar y si se trataba de niño o de niña participante. Se escaneó cada uno de los dibujos, identificando los archivos con su clave y número de folio.

La técnica del dibujo aplicada no se trata de un dibujo proyectivo que requiera un análisis de tipo clínico, sino que lo importante para su interpretación, son los contenidos manifiestos del dibujo y su composición integral.

De esta forma, el estudio de los dibujos se basó en identificar sus contenidos manifiestos, así como los elementos más frecuentes y representativos en los dibujos de los niños y niñas, dejando de lado aspectos como los colores y las formas, ya que se trata de un análisis de representaciones gráficas de la experiencia migrante y los elementos significativos que los niños y las niñas asocian con dicho proceso.

Inicialmente, se identificaron cuatro categorías de análisis de los dibujos:

1. La migración (referente a los miembros de la familia que han emigrado).
2. Los motivos (económicos, riñas, mudanza o gusto).
3. Los efectos (económicos, emocionales).

4. Los símbolos (vehículos, frontera, bandera, camino, etcétera).

Más tarde, estas categorías bien pudieron ser categorías transversales de los siguientes ejes:

1. Migración y procesos socioemocionales.
2. Migración e identidades sociales.
3. Perspectivas del proceso migratorio desde niñas y niños.
4. Narrativa y migración desde las niñas y los niños.

Tanto estos ejes como las categorías han servido de líneas analíticas de los resultados de cada uno de los equipos de investigación de cada estado donde se realizó paralelamente la investigación.

Fase 5. Narraciones.

De acuerdo a Pava-Ripoll (2015), las narraciones son versiones del mundo y develan las formas en que se organiza la experiencia humana. Pava-Ripoll (2015) también realiza un estudio considerable respecto a las diversas propuestas respecto al uso de las narraciones como estrategia para investigar los procesos mediante los cuales los participantes construyen identidades y modos de significar su mundo a partir de sus narraciones en torno a sus experiencias de vida.

El uso de las narraciones es otra de las técnicas centrales de nuestro proceso investigativo. Focalizado desde la metodología cualitativa, tratamos de recoger las voces de las niñas y los

niños a través de la narración y/o descripción de sus dibujos. Las narraciones pudieron ser parte de las historias contadas en sus círculos sociales próximos, como parte de su historia familiar o comunitaria respecto a la suerte de los familiares o habitantes en su proceso de emigrar. Las narraciones también recogieron sus emociones y sentimientos; los sucesos y trayectorias; las esperanzas y deseos de las niñas y los niños sobre sus familiares.

Una vez que terminaban su dibujo, se les pedía de favor que voltearan su hoja del lado de las preguntas, y leyeran la pregunta número 11: “Describe tu dibujo o cuéntanos una historia, relato o cuento sobre tu dibujo”. Esta actividad fue también de elaboración individual. La actividad podía tardar de 15 a 20 minutos.

Cuando terminaban su narración, se verificaba que tuviera los datos solicitados: dibujo e historia. En caso de que alguna figura de su dibujo no fuera entendible se le pedía que la describiera o nombrara anotándola en el reverso de su dibujo. De igual forma se hacía cuando alguna palabra o letra de su narración no era entendible.

Para la sistematización de las narraciones, procedimos a capturar dichas narraciones de manera íntegra en la misma matriz de los datos sociodemográficos de los niños y las niñas, respetando faltas de ortografía, estilos de redacción, jergas y expresiones idiomáticas. Para el análisis del contenido de estas narraciones (Colle, 2011), procedimos de la misma forma en que se analizaron los dibujos, es decir,

identificando ejes y categorías manifestadas en las narraciones.

Fase 6. Espacio grupal para la recuperación de la experiencia de niños y niñas.

A partir de nuestra experiencia en la aplicación de los dibujos y las narraciones, observamos que, en varias ocasiones, los niños y niñas trataban de mostrar sus dibujos y comentar respecto a sus historias con sus compañeros de al lado; en otras ocasiones, había dificultad por parte de ellos para dibujar o, en su caso, para narrar la historia, por esto, decidimos implementar un espacio a manera de reflexión grupal respecto a la actividad realizada. Un espacio para poder trabajar algunas emociones, pensamientos y opiniones de las niñas y los niños, generadas a partir de la creación de los dibujos y las historias.

Dicho espacio consistió en que los niños y niñas, en caso de que así lo decidieran, mostraran sus dibujos y los describieran al resto del grupo, contarán su relato a todos, hablarán sobre su experiencia respecto a la migración de algún familiar y/o comentarán sobre lo que les significó realizar la actividad.

Para posibilitar lo anterior, se realizó una charla grupal con participaciones voluntarias de las niñas y los niños con preguntas abiertas, por ejemplo:

- ¿Qué dibujo hicieron?
- ¿Qué representa su dibujo?
- ¿Qué historia realizaron respecto a su dibujo?
- ¿Qué les han contado sus familiares sobre la migración?

- ¿Alguien quiere contar alguna experiencia?
- ¿A quiénes de ustedes les gustaría migrar?, ¿a dónde?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sintieron con la actividad?
¿Les gustó o no?, ¿por qué?

Esta última actividad fue realizada a manera de cierre de la sesión, recuperando los estados anímicos de los participantes y enfatizando la socialización y la importancia de compartir sus pensamientos y sentimientos, así como revalorar sus dibujos, sus historias y experiencias.

Posterior a esta charla, se les pedía a las niñas y niños que nos proporcionaran sus dibujos; en algunas ocasiones, ellos querían quedarse con su dibujo, lo cual resolvimos tomando una foto legible de la actividad realizada en cada una de las páginas de la hoja y rotulándola con los datos referenciales del participante (sin nombres).

También, en algunas ocasiones de la aplicación, tuvimos la oportunidad de llevar dulces que se les entregaban a los niños y niñas al final de la sesión en señal de agradecimiento por su participación. Sin embargo, fue recomendable no mencionarlos ni exhibirlos ni antes ni durante la actividad, sino hasta el final, cuando los niños y niñas habían ya entregado sus dibujos, de tal forma que este factor no tuviera injerencia en el desarrollo de la sesión.

Para finalizar, se les agradecía a las niñas y niños su tiempo y participación en nuestra investigación; así también a los docentes y directivos.

Para la recuperación de las participaciones voluntarias de las niñas y de los niños, recurrimos asimismo a las anotaciones en el diario de investigación o en el cuaderno de notas de campo, recordando que estos datos servirían de contexto y complemento para la lectura de la información arrojada por los dibujos y las narraciones.

Durante esta última actividad recogimos comentarios como:

“Mi papá me abandonó cuando tenía un año” (niña de 9 años).

“Mi mamá se fue cuando tenía tres años, yo me quedé con mi abuelita. Pero ya regresó mi mamá hace como un año” (niña de 10 años).

“Lluvia nació allá, sabe inglés y de allá la trajeron para acá. Ya nos contó su experiencia” (niño de 9 años).

A la pregunta sobre quiénes se irían a Estados Unidos, cerca de 80%, en cada uno de los grupos, respondía que afirmativamente.

Fase 7. Recuperación de experiencia de aplicadores e investigadores.

Con la finalidad de recuperar algunos datos a partir del equipo de investigación, se les pidió que, además del diario de investigación, contestaran una bitácora de recuperación de experiencia, la cual constó de doce preguntas abiertas, relacionadas con las formas de organización del trabajo de campo, las impresiones sobre la comunidad y la escuela donde se aplicaron tanto los cuestionarios como los dibujos de las niñas y los niños, aspectos que llamaron su atención

respecto a los dibujos, sobre sus respuestas al cuestionario y demás comentarios sobre la actividad realizada.

Dicha bitácora fue contestada de manera individual por cada uno de los integrantes del equipo, quienes realizamos el trabajo de campo. Las preguntas que contenía la bitácora fueron:

1. De ser la primera vez que visitaste el municipio, ¿qué impresión tuviste al conocerlo?
2. ¿Qué te pareció la escuela?
3. ¿Qué opinas de la organización y distribución de tareas, previos al llegar a la escuela?
4. Del grupo que te tocó coordinar, aproximadamente ¿cuántos alumnos eran en el grupo?
 - a. ¿Mayoría hombres o mujeres?
5. ¿Cuál era el ambiente o atmósfera del grupo cuando...?
 - a. Llegaste.
 - b. Durante la aplicación.
 - c. Al irte.
6. ¿Hubo algún problema con la impartición de las instrucciones de la actividad?, ¿en qué fase?
7. ¿Existió algún detalle significativo con las respuestas de los niños y niñas a las preguntas planteadas?
8. De los dibujos que llegaste a observar, ¿alguno(s) llamó tu atención sobre los demás?, ¿por qué?

9. ¿Qué tipo de detalles en los dibujos de los niños y niñas se te hicieron más significativos?
10. ¿Llegaste a leer alguna de las historias?, ¿algo llamó tu atención sobre ellas?
11. Al final, en la retroalimentación grupal, ¿hubo comentarios, frases, actitudes o conductas que llamaran tu atención?
12. Si tienes algún comentario o aportación en cuanto a la organización, desarrollo del proyecto o sobre la experiencia misma, favor de compartirla.

Esta bitácora nos permitió recuperar la experiencia vivida de cada uno de los integrantes del equipo de investigación, es decir, conocer el impacto en nosotros como aplicadores, nuestras premisas y miedos para el trabajo de campo.

Algunos de los comentarios recuperados se transcriben a continuación:

“Me impresionó la historia de los dos hermanos (¿el tío y el padre?). Es una historia tan sombría, tan negativa... se lee el dolor muy fácilmente” (aplicador estudiante).

“Un niño comentó que los policías mataban a las personas, que cruzaban a Estados Unidos, que hacían explotar los autos, que los mexicanos debían de esconderse para que no los mataran, que sus familias los extrañaban... pero que era bonito pensar que regresarían a su casa con dinero para trabajar los terrenos” (aplicadora estudiante).

“Me llamó la atención una de las historias, que aunque fue muy breve, me llamó la atención

su sinceridad, en la cual manifiesta muy claramente que su experiencia migratoria fue muy desafortunada y se sentía triste por ello” (aplicadora, investigadora).

“La directora de una de las primarias comentó que hay niños y niñas que caminan varias horas para llegar a la escuela. Comentó que esa primaria es una escuela ‘muestra’ ya que a esa escuela llegan niños y niñas de varias comunidades cercanas” (aplicador, investigador).

“Nosotros preocupados porque los niños no fueran a entender el término de ‘migración’, ... ‘y si no saben qué es la migración ¿tenemos que explicarles?’. Y cuál fue la sorpresa al dar las instrucciones iniciales, percatarnos que todas y todos los niños conocían el concepto y sus campos semánticos a partir de la experiencia familiar. Lo habían vivido de manera cercana al interior de sus familias y/o comunidades” (aplicador, estudiante).

“Me pregunto si su historia es un cuento y si tiene alguna relación con sus historias personales-familiares” (aplicador, investigador).

Pudimos visualizar que existe poca relación entre los estudiantes y docentes universitarios con la población en general, había poco conocimiento respecto a sus dinámicas sociodemográficas como de sus procesos de vulnerabilidad psicosocial. De ahí la angustia generada en los aplicadores respecto a si los niños y las niñas conocían lo que era la migración.

Por otra parte, las experiencias de vida de ambos colectivos participantes (los aplicadores

y los infantes), pareciera que estaban en direcciones paralelas, sin guardar ningún tipo de relación. El desconocimiento de los aplicadores sobre las realidades sentidas y expresadas a partir de los dibujos y sus narrativas generaban asombro y extrañeza al equipo de investigadores. La realidad cruda de las familias en proceso de migración constituye un mundo diferente al que los libros, tan socorridos por nosotros los universitarios, no tienen acceso y menos desde las miradas de los niños y de las niñas.

Consideraciones finales

Como pudimos observar, el dispositivo metodológico que construimos a partir de nuestra experiencia de campo se centra en la implementación de una sesión integrada por varias fases, en cada una de ellas se desarrolla una técnica que es secuencial y cuenta tanto con estrategias para su implementación como para la sistematización y análisis de datos. De acuerdo también con nuestra experiencia, la sesión tiene una duración de entre hora y treinta minutos a dos horas.

Rovetta (2017) recupera algunos comentarios proporcionados por diferentes autores respecto a las ventajas que tiene el uso de métodos visuales en el estudio con niños y niñas:

1. Motiva la participación activa de los infantes (Barter & Renold, 2000, citado por Rovetta, 2017).
2. Proporcionan una ventaja comunicativa para los participantes con poca

intervención de quien investiga (Mitchell, 2006, citado por Rovetta, 2017).

3. Proporciona mayor tiempo a los investigadores para establecer relaciones más cercanas con los participantes (Bagnoli, 2009, citado por Rovetta, 2017).
4. Permiten la implementación simultánea de múltiples técnicas, así como el análisis de datos de manera complementaria (Moskal, 2010, citado por Rovetta, 2017).
5. Una forma alternativa de estudio no basada únicamente en lo verbal o en lo numérico (Copeland & Agosto, 2012, citado por Rovetta, 2017).

En el caso nuestro, consideramos estas cinco ventajas, así como la facilidad de aplicación; una vez que se tienen los permisos necesarios, es fácil llevarla a cabo, en poco tiempo y con grupos grandes de participantes cautivos (en tanto que se encuentran inmersos en una institución escolar). Por otra parte, la calidad de los datos cualitativos obtenidos a través de los dibujos temáticos, nos permite identificar los elementos presentes en su vida cotidiana, además de los aspectos que tienen relación con las formas de representar su experiencia de vida con la migración.

Posiblemente una desventaja sea que no a todo infante le gusta dibujar o que el sólo hecho de plantear las actividades genere ansiedad en los participantes, al tener una vivencia muy

cercana y reciente de algún familiar migrante. Esto último implicaría buscar alternativas de trabajo, identificando posibles espacios para los niños y niñas que pudieran presentar dichas ansiedades. Una propuesta es que se trabajen lugares personalizados, a manera de entrevistas individuales.

Por otra parte, el dibujo temático es una técnica que logra involucrar a niños y niñas en la tarea, según nuestra experiencia, quienes se muestran motivados, interesados y entusiasmados tanto por elaborar sus dibujos como por crear sus historias. Se trata de una actividad lúdica que convoca a la exploración de datos a través de la creación artística.

En el caso de las narraciones, de acuerdo a Richardson y St. Pierre, (2005, citados por García-Huidobro, 2016), priorizan el relato, la expresión oral y escrita; además de permitir reconstruir lo vivido de una manera más natural (Denzin & Lincoln, 2011, citados por García-Huidobro, 2016).

Según Mowling, Brock y Hastie (2006, citado por Moragón-Alcañiz & Martínez-Bello, 2016), en un estudio donde también utilizaron el dibujo y las narraciones como técnicas de investigación, se percataron de la importancia de las narraciones para la interpretación de los dibujos.

De esta forma, el dibujo temático junto con la narración de historias se constituyen en vías metodológicas para explorar el mundo familiar de las niñas y los niños participantes, sus percepciones respecto a la migración y cómo

estas vivencias generan emociones y afectos en ellos, configurando identidades sociales. La propuesta de este trabajo bien puede ser una vía de aproximación al mundo subjetivo de niños y niñas; permite explorar no sólo las vivencias experimentadas al tener un familiar migrante, sino también sus percepciones sobre la misma y sus expectativas sobre la vida propia.

Optamos por dispositivos metodológicos de tipo cualitativo que nos faciliten profundizar y hacer contacto con las propias vivencias de y desde los participantes; estrategias metodológicas que estén adaptadas a sus realidades y dinámicas, a su vez que permitan la exploración de sus vidas cotidianas para identificar sus necesidades sentidas y expresadas para posteriores intervenciones. El dispositivo metodológico también tendría que responder al tipo de tema desde el cual se está trabajando, partiendo de la complejidad de la problemática y cuidando, desde un aspecto ético, que el propio dispositivo metodológico no violente sus derechos humanos y atienda sus necesidades específicas, al tiempo que evite la revictimización, al colocarlos en lugares vulnerables o su invisibilización con abordajes estereotipados que no recojan de viva voz sus propuestas.

Los procesos migratorios forman parte de la vida cotidiana de las niñas y de los niños; se encuentra en las vidas y dinámicas de sus familias, en su repertorio semántico, con el cual se relacionan con el mundo y también forma parte de sus expectativas de vida a manera de ideales y como vías para mejorar su calidad de

vida. Migración y trabajo, desde la perspectiva de las niñas y los niños, tienen una relación directamente proporcional, ocupan un eje central en sus vidas y, a la vez, dicha relación convive con la experiencia de sufrimiento, separación, ausencias y muerte. En estos casos, la migración como opción desesperada ante la pobreza, ya es violencia social (Luna-Reyes & Rodríguez, 2015, p. 14).

Es necesario partir de la escucha de la voz de tantas niñas y niños que experimentan las ausencias del familiar migrante, haciendo un esfuerzo por poner en tela de juicio la visión adultocéntrica (Ballestín, 2009) que tanto hemos fortalecido desde la academia y desde los programas de atención social.

La propuesta puede servir, asimismo, como estrategia de investigación, de diagnóstico y de intervención psicosocial. Puede ser un antecedente para identificar procesos problemáticos tanto en niños y niñas, familias y comunidades con la intencionalidad de generar programas de atención a familias en situación de migración, de tal forma que favorezca el desarrollo integral de los niños, niñas y sus familias. Consideramos la necesidad de generar políticas públicas y sociales que sostengan programas de prevención y atención, basados en la promoción de la salud integral y los derechos humanos.

Se hace urgente la atención de las niñas y los niños con familiares migrantes; la atención de las parejas de las y los migrantes; el apoyo

comunitario de los cuidadores de los hijos e hijas de migrantes; el fortalecimiento de redes comunitarias para el trabajo con quienes regresan y también, con aquellos que se quedan.

Referencias

- Aguilera, A. B. (2009). El dibujo infantil. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, (8), 9-17.
- Arroyo, M. V. (2009). El color en el dibujo del niño. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, (23), 4-12.
- Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312915004>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: RundiNuskín.
- Chacón-Gordillo, P. y Sánchez-Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de Los Simpsons© a través del dibujo infantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1129-1154. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400007
- Chacón-Gordillo, P. y Sánchez-Ruiz, J. (2013). La estructura familiar dibujada por los propios niños/as. Una aproximación al dibujo como mediador social en las relaciones sistémicas familiares. *Revista de bellas artes: revista de artes plásticas, estética, diseño e imagen*,

- (11), 159-180. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401287>
- Colle, R. (2011). *El Análisis de contenido de las comunicaciones. 3. Ejemplos de aplicaciones*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/13_Colle_interior.pdf
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Ed.). (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- De Prado, D. (2001). *Torbellino de Ideas: Por una educación participativa y creativa*. Santiago de Compostela, España: Mieubook. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Biblioteca_prado/31.Dpd.TI.Educacion.pdf
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34(2), 155-178.
- Jiménez-Yáñez, C. y Mancinas-Chávez, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: Una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: Casos de estudios en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, individuo y sociedad*, (21), 151-164. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6608>
- Luna-Reyes, D. y Rodríguez, V. (2015). Percepciones de la migración en niños y niñas con familiares migrantes en el estado de Hidalgo, México. En R. Ibarra, E. Bueno, R. Ibarra y J. L. Hernández (Eds.), *Reestructuración y vigencia del modelo neoliberal en América Latina*. México: UAZ-Taberna Librería.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (22), 13-42.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Programa de comunicación social y periodismo NEIVA.
- Moragón-Alcañiz, F. y Martínez-Bello, V. (2016). Juego de niñas y juego de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1-17.
- Ojeda, A., Bailón, C. y García, G. (2014). *El dibujo como expresión del mundo interno del migrante*. México: Universidad Iberoamericana.
- Osorio, C. (2018). La percepción en la publicidad vs. la percepción en la psicología. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 5(1), 50-59. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/8023/7315>.
- Pava-Ripoll, N. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte

metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rovetta, A. (2017). “Si me dieran un billete de avión...”: recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 36(1), 63-87.

Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

Recibido: 14/03/2019

Revisado: 18/06/2019

Aceptado: 25/06/2019

Significado, manifestaciones, actores y causas de la violencia desde la mirada de los jóvenes

Meaning, manifestations, actors, and causes of violence from young people's perspective

Lourdes Cortés Ayala
Mirta Flores Galaz
Teresa Morales Manrique
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo realizar un análisis de las diferencias en la percepción que tienen hombres y mujeres de la ciudad de Mérida acerca del significado de la violencia y sus diferentes tipos, sus causas, consecuencias, y posibilidades de prevención, así como las características de los actores, de víctimas y agresores. Participaron 22 personas, originarias de la ciudad de Mérida, Yucatán, que fueron seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico; 10 hombres y 12 mujeres, con una edad promedio de 22.45 años y una desviación estándar de 2.32. Se realizó una entrevista estructurada, conformada por 22 preguntas que exploraban los conocimientos y creencias sobre la violencia interpersonal: a) significado (caracterización, tipos, escenarios); b) agresores (características, lugares en que ocurre, causas para agredir, posibilidad de ayudarlos); c) víctimas (características, cómo ayudar a víctimas) y d) causas de la violencia, consecuencias y prevención (cómo prevenir, qué medidas conoces). Los hallazgos evidencian conocimientos limitados sobre la violencia interpersonal, aunque se conocen diferentes expresiones de violencia y algunos contextos en los que éstas se manifiestan. Asimismo, se observa que existen mitos sobre la causa de la violencia y las características de los agresores y víctimas, así como sobre la posibilidad de prevenirla. Se concluye que es necesario promover el conocimiento para reforzar y sensibilizar a través de diferentes estrategias a los jóvenes con el fin de prevenir cualquier tipo de violencia.

Palabras clave: violencia, agresores, víctimas, jóvenes, prevención.

Nota del autor

Lourdes Cortés Ayala, Mirta Flores Galaz y María Teresa Morales Manrique, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán.

La correspondencia en relación a este artículo debe dirigirse a Lourdes Cortés Ayala, Facultad de Psicología, Campus de Ciencias Sociales, Carretera Tizimín-Cholul Km 1. CP 97305, Mérida, Yucatán. Correo electrónico: lourdes.cortes@correo.uady.mx

Abstract

The primary objective of this research project was to analyze differences in the perceptions of men and women in the city of Mérida regarding the meanings of violence and its types, the characteristics of the actors, victims, and aggressors, as well as its causes, consequences, and possibilities for prevention. Twenty-two people were selected through a non-probabilistic sampling of the city of Mérida, Yucatán: ten men and 12 women, with an average age of 22.45 years and a standard deviation of 2.32. Structured interviews consisting of 22 questions that explored knowledge and beliefs about interpersonal violence were carried out: a) meaning (characterization, types, scenarios); b) aggressors (characteristics, places where it occurs, causes, possibility of preventing them); c) victims (characteristics, how to help victims); and d) causes of violence, consequences, and prevention (how to prevent, what preventative measures are known). The findings showed limited knowledge about interpersonal violence, although they know different expressions of violence and some contexts in which it is manifested. Likewise, it was observed that there are widely-held stereotypes about the causes of violence and the characteristics of the aggressors and victims, as well as about the possibility of preventing it. We conclude that it is necessary to promote knowledge in order to reinforce and sensitize young people through different strategies in an effort to prevent any type of violence.

Keywords: violence, aggressors, victims, youth, prevention.

En la realidad cotidiana, la violencia tiene un importante protagonismo, expresado en múltiples formas. Aunque aparece como una constante en la historia, toma formas singulares y específicas; se objetiviza de maneras diversas y asume en cada sociedad un papel específico (García-Canal, 2006). En el mundo actual, la violencia es vivida por innumerables personas y destroza la vida de millones de ellas, como señaló Mandela (Organización Panamericana de la Salud, 2002); se vive desde “el sufrimiento invisible de los más vulnerables de la sociedad a la tragedia notoria de las sociedades en conflicto” (p. v). En el último *Informe sobre la situación mundial de Violencia* (World Health Organization, 2016), se señala que en todo

el mundo casi medio millón de personas son asesinadas cada año.

La violencia en sus múltiples formas se ha considerado un fenómeno inevitable en la vida cotidiana, ante el cual únicamente se puede reaccionar. Sin embargo, a partir del *Informe Mundial sobre Violencia y Salud* (OMS, 2002), se presentó el panorama de esta problemática a escala mundial, y se evidenció su naturaleza aprendida y sus diversas facetas, los ámbitos donde se desarrolla y la posibilidad ineludible de prevenirla. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, p. 3), define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o

efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Esta definición también incluye a la violencia interpersonal, el comportamiento suicida y los conflictos armados; a esta definición se suman las amenazas e intimidaciones, así como las consecuencias menos evidentes del comportamiento violento: daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades (OMS, 2002, p. 3). Algunas expresiones de la violencia son más visibles que otras, por ejemplo, la violencia comunitaria y la juvenil, que constituyen un delito, en tanto la violencia intrafamiliar (maltrato a menores y ancianos o violencia a la esposa) está mucho más oculta. La OMS (2016) refiere que las mujeres, los niños y las personas mayores son quienes reciben mayor violencia de tipo físico, psicológico y sexual no mortales. La violencia puede ser clasificada como autoinflingida, interpersonal y colectiva y éstas, a su vez, pueden tener consecuencias mortales o no.

La violencia es considerada un problema de salud pública, ya que gran parte del costo que implica vivir con violencia repercute en la salud de las víctimas y en los costos del sistema de salud de los países (Miller, Cohen & Rossman, 1993; OMS, 2016). Asimismo, constituye un fenómeno

de causalidad compleja, sobredeterminado tanto por lo intrapsíquico como por lo social (Foucault, 1999). Jiménez-Bautista (2012) señala que “el ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura... la violencia está en su ambiente” (p. 14). El conflicto es un fenómeno connatural a la existencia humana que se presenta en diversas interacciones y relaciones sociales (Silva, 2008; Maliandi, 2010; Pegalajar, 2018), surge cuando “un actor percibe que uno a varios de sus fines, preferencias o medios para alcanzarlos es amenazado o estorbado por las intenciones o actividades de uno o varios actores con que interactúa, lo que conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha” (Osorio, 2012, p. 64). La resolución de conflictos interpersonales es parte de la vida misma, sin embargo, esta resolución muchas veces se realiza a través de la violencia aprendida por los individuos en su entorno psicosocial: tal entorno estrechamente ligado a la expresión de poder, incluso se ha conceptualizado como la expresión más contundente del poder (Arendt, 2005). El poder es el ejercicio de unos sobre las acciones de otros; entendido desde una óptica más actual, se lo considera un potencial humano para hacer algo, conseguir objetivos específicos e intereses personales, y para obtener de una situación un resultado favorable a los propios intereses (Esquivel, Jiménez-Bautista & Esquivel-Sánchez, 2009).

Para explicar la violencia y trabajar en su prevención, la OMS ha propuesto, desde el año 2002, el modelo ecológico, pues considera que

no existe un factor por sí solo, apto para explicar por qué una persona se comporta violentamente. Este modelo está conformado por cuatro niveles: individual, relacional, comunitario y social. Los factores individuales incluyen variables biológicas, la historia personal, características demográficas, trastornos psíquicos o de personalidad, toxicomanías y antecedentes de maltrato. Los factores a nivel relacional se refieren a las experiencias de relación con otros, como haber sufrido castigos severos durante la infancia, falta de afecto y de vínculos emocionales, entre otros. Los comunitarios y sociales tienen que ver con la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, vivir en barrios con altas tasas de delincuencia, pobreza, o bien, lugares con políticas de protección social débiles (Quiroga & Cryan, 2007; Unnithan & Whitt, 1992).

Sobre su incidencia, en las personas de 15 a 44 años, la violencia es la cuarta causa de muerte a escala mundial (WHO, Global Health Observatory, 2016). Decenas de miles de personas en todo el mundo son víctimas de la violencia no mortal a diario; sufren lesiones físicas, maltrato psicológico y abuso sexual.

En México, las diversas manifestaciones de violencia se han incrementado en los últimos años; las estadísticas ubican el 2017 como el año más violento en cuanto a la cifra de homicidios y de feminicidios, incrementándose este último en 18% respecto al año anterior (INEGI, 2017). Violencia de género, violencia feminicida, *bullying* o violencia en la escuela, *mobbing* o

acoso laboral, acoso callejero, son algunas de las manifestaciones de violencia que se viven cotidianamente y que se han incrementado. Como muestra de ello, los estudios a nivel nacional evidencian que la violencia contra las mujeres de 15 años o más ha ido en aumento durante los últimos 10 años, y se reporta que 66.1% ha enfrentado al menos un incidente en su vida. Asimismo, esta violencia ocurre en todos los ámbitos de convivencia, tanto públicos (escuelas, lugares de trabajo, comunidad) como privados (el hogar) (ENDIREH, 2016). Además, los datos del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP), indicaron que al cierre de 2017 se incrementó el número de homicidios intencionales en 27% respecto a 2016, se reportó en el país una violencia sin precedente con 80 asesinatos al día. Otras investigaciones muestran que cuatro de cada 100 jóvenes tienen problemas de salud debido a la violencia interpersonal vivida, donde la prevalencia de esta violencia es mayor en hombres (5%) que en mujeres (3.3%), además, el grupo de hombres jóvenes (20-29 años) se constituye como el grupo más vulnerable (Valdez-Santiago, Hidalgo-Solórzano, Mojarro-Íñiguez, Rivera-Rivera & Ramos-Lira, 2013).

Frías y Castro (2011) señalan que ante esta problemática se han realizado múltiples investigaciones en nuestro país con el propósito de identificar los determinantes sociales de diversas formas de violencia en distintos ámbitos (familiar, escolar, de pareja), sobre todo desde la perspectiva clínica y psicológica, de salud

pública y de corte demográfico; sin embargo, los autores consideran que la investigación respecto a la violencia interpersonal a lo largo de la vida del individuo, de corte sociológico, es escasa. En esta línea, los resultados de varias investigaciones desde la psicología, han mostrado que la perpetración de violencia hacia los hijos o la pareja (cónyuge/novio) es producto, en gran parte, de la socialización hacia la violencia en el hogar familiar (Cerezo & Ato, 2010; Fuentes, Martínez & Navarro, 2015; Suárez, Del Moral, Martínez & Musitu, 2015; Romero-Abrio, Musitu, Callejas-Jerónimo, Sánchez-Sosa & Villarreal-González, 2018). Otros estudios muestran los efectos de variables contextuales como pobreza, alcohol, e incluso la falta de legislación que proteja a niños y/o mujeres (Freisthler, Merritt & LaScala, 2006; Gracia & Herrero, 2008; Molnar, Buka, Brennan, Holton & Earls, 2003), y de variables de personalidad, como baja autoestima, depresión, adicción a sustancias (Oliver, Kuhns & Pomeranz, 2006; Tajima, 2002), entre las principales. También la transmisión intergeneracional de la violencia ha sido ampliamente documentada, sobre todo en lo relativo a violencia contra las mujeres y las niñas (Terceño, 2017).

La socialización en la violencia, es decir, en contextos violentos desde la infancia, constituye una variable crítica en la perpetración de violencia y en el sufrimiento de la misma. Un amplio estudio realizado por Frías y Castro (2011), con abordaje de la trayectoria de vida (desde primera infancia a la crianza de los hijos,

pasando por la vida escolar, el noviazgo y la vida en pareja), ha evidenciado que la existencia de violencia física en cada etapa incrementa las probabilidades de que exista violencia en las siguientes etapas; otra variable relevante, además de la socialización en la violencia, es la exposición directa o indirecta a formas violentas de resolución de conflictos en ámbitos familiares, escolares e incluso del vecindario del individuo.

La violencia interpersonal en México afecta a individuos, instituciones y sociedad en general, con serios efectos negativos en la salud, economía y política, así como en el bienestar psicológico y social de los individuos (Briceño-León, 2008; Valdez-Santiago et al., 2013). Un estudio realizado en Monterrey por Rubio, Chávez y Rodríguez (2017) muestra que los jóvenes reconocen diversos tipos de violencia, así como sus causas (adicciones, desintegración familiar y diversos efectos a nivel psicológico individual, familiar, en su círculo de amigos y comunidad). García Canal (2006), afirma que la palabra violencia alude a una experiencia de todos los días y se vincula con diversas ideas como agresión y agresividad, daño, coerción, violación, robo, estupro, dolo, herida, herida del cuerpo, dolo e incluso asesinato y muerte.

En Yucatán, una revisión de los diversos estudios sobre violencia de género, realizada por Paredes-Guerrero, Llanes-Salazar, Torres-Salas y España Paredes (2016), concluye que sólo se contempla la dimensión interpersonal o directa de la violencia ocurrida en el espacio privado

del hogar, dejando de lado la violencia ocurrida en el espacio público, institucional y feminicida, lo cual limita la explicación del fenómeno en la entidad. Asimismo, la necesidad de generar conocimiento propio en el contexto de la ciudad de Mérida respecto a la conceptualización de la violencia, para posteriormente trabajar en acciones encaminadas a la prevención de la misma, guía el interés de este trabajo sobre cómo perciben la violencia los jóvenes. Por ello, el presente estudio tiene como objetivos:

1. Realizar un estudio exploratorio sobre la percepción que tienen hombres y mujeres de la ciudad de Mérida acerca del significado de la violencia y sus tipos, características de los actores, de víctimas y agresores, las causas, consecuencias y posibilidades de prevención.
2. Describir las diferencias en la percepción que tienen hombres y mujeres de la ciudad de Mérida sobre el significado de la violencia y sus tipos, características de los actores, de víctimas y agresores, las causas, consecuencias y posibilidades de prevención.

Método

Participantes

Participaron 22 personas, 10 hombres y 12 mujeres, con un rango de edad de 20 a 30 años, con una edad promedio de 22.45 años y una desviación estándar de 2.32; en su mayoría, eran estudiantes de bachillerato y de universidad de diferentes carreras (Enfermería, Ingeniería,

Administración, entre otras), una minoría estudiaba y trabajaba.

Instrumento

Se realizó una entrevista con el objetivo de explorar los conocimientos y creencias sobre la violencia interpersonal. El guion de la entrevista se conformó por 22 preguntas elaboradas para explorar las siguientes categorías o dimensiones: a) significado (caracterización, tipos, escenarios); b) agresores (características, lugares en que ocurre, causas para agredir, posibilidad de ayudarlos); c) víctimas (características, cómo ayudar a víctimas) y d) causas de la violencia, consecuencias y prevención (cómo prevenir, qué medidas conoces).

Procedimiento

Los participantes respondieron en forma individual a la entrevista, previa explicación de los objetivos del estudio, y haber firmado el consentimiento informado que les garantizaba anonimato y confidencialidad de sus respuestas. Las entrevistas fueron realizadas por seis entrevistadores en los lugares elegidos por los participantes (su domicilio, escuela o un parque); todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis de contenido (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014). Se analizaron las respuestas dadas, para cada categoría se identificaron las subcategorías y para éstas los conceptos relevantes (códigos); posteriormente, también se obtuvieron las frecuencias de los

códigos, tanto para hombres como para mujeres, en cada una de las categorías exploradas (significado, agresores, víctimas, causas de la violencia, consecuencias y prevención).

Resultados

Dimensión significado

Al indagar el significado que le atribuyeron al término violencia (¿qué es violencia?), los participantes dieron respuestas que se orientan en tres dimensiones: hacia quien va dirigida, el escenario donde ocurre, o bien, los tipos de violencia conocida (ver tabla 1). El análisis de las frecuencias de las diversas respuestas muestra que cerca de la mitad de los participantes la definió como una “agresión o abuso” y añadieron que puede ser “de tipo físico o mental”. Pocas mujeres consideraron que es algo malo (o maligno) y que produce daño. Asimismo, se reconocieron diversos tipos de violencia, aunque todos los participantes mencionaron la violencia física en primer término, a la cual identificaron con “golpes”. También mencionaron la violencia verbal (realizada a través de ofensas), la violencia sentimental, emocional o psicológica. A la descripción sobre qué es violencia, se añadió la noción de poder, ya que mencionaron el hecho de “someter a alguien para que haga algo que quiera”. Llama la atención que únicamente una participante mencionó la violencia familiar como contexto de manifestación de esta problemática. Dos varones señalaron, además, que la violencia puede ser voluntaria e intencional o

involuntaria. Otros dos comentaron sobre la naturaleza de la violencia, refiriendo que puede ser aprendida de la cultura, o bien, que alude a acciones no aprobadas por la sociedad e, incluso, se mencionó que puede ser algo innato o intencional. Una chica indicó que puede justificarse: “pues a veces tiene motivos, pero a veces no hay motivos”. Cuatro participantes mujeres enfatizaron que la violencia supone atentar contra la integridad, por lo cual conlleva degradar, denigrar o hacer sentir mal o hacer sufrir a otro/a.

Para abundar en este tema, más tarde se les hizo la pregunta “¿qué es para ti un acto violento?”. En este caso, fueron las mujeres quienes aludieron más a los golpes o al uso de la fuerza física, añadiendo la violencia verbal, como lo insultos y ofensas: “si yo vengo y te insulto... no te golpeo, pero te estoy dañando”. Mencionaron también la violencia psicológica, pero no proporcionaron ejemplos de este tipo. Por último, los participantes incluyeron aquellas acciones que hacen daño, y atentan contra la libertad de otro intencionalmente; aunque aquí fueron los hombres quienes elaboraron más este tipo de argumentos, en tanto que las mujeres citaron como tipos de conducta violenta las agresiones, insultos, imposiciones de forma de pensar y limitaciones a la libertad, por ejemplo, una chica mencionó: “Que no te dejen salir”.

Respecto a los tipos o formas de violencia, las mujeres reconocieron quince tipos de manifestación de violencia hacia otra persona, mientras que los hombres mencionaron nueve.

Tabla 1

Categorías de respuestas de hombres y mujeres ante la pregunta, ¿qué es violencia?

Dirigida a:	Mujeres	Hombres
Mujeres	“Menospreciar a las mujeres, que le niegan sus derechos a una persona”, “que por ser mujer te hagan menos”	Dañar por su género o sexo
Personas con discapacidad	“Hay personas que le dicen a los discapacitados, eres un lisiado o quítate”	
Animales	“Cuando le pegan a un perro, los matan o abandonan sin motivo”	
Escenario		
<i>Bullying</i> o Violencia Escolar	Insultos, hacen valer menos a la otra persona y golpes, “grupito de niños agarra a un niño y siempre lo friegan”	Insultar, golpes, privación de necesidades básicas, como comida, agua
<i>Mobbing</i> o Violencia Laboral	“Exceda de tiempo de los trabajadores”	Paguen menos por ser mujer, discriminación, tratar mal, daño psicológico, daño verbal, abuso del patrón
Violencia intrafamiliar	Golpes en la familia, insultos y golpes	
Violencia Virtual	Molestar o acosar por redes sociales	Ciberacoso
Tipo		
Violencia Física	Golpes, jalones de pelo pellizcos, moretones, pegar, es muy obvio	Golpes, empujones o lastimar con algún otro objeto
Violencia Verbal	Insultos, agresiones verbales y decir cosas desagradables, ofensas, humillaciones, palabras altisonantes que te hieren o te hacen sentir menos	Decir cosas de forma hiriente para hacer daño, relación con la violencia psicológica
Violencia Sexual	Que te obliguen a hacer cosas que no quieres como tener relaciones sexuales, violaciones, acosar sexualmente a una mujer	Acoso, extorsión, violaciones, filtrar fotos, atentar contra tus derechos sexuales
Violencia Psicológica	Por medio de las palabras como “estás gorda,” dañan su mente y sus emociones. Son los insultos que te dicen... tiene que ver con actos verbales y autoestima. Hacen que las víctimas tengan más estados emocionales negativos que positivos	Daño verbal a otros, por control, manipulación, ataque a las emociones, autoestima y chantaje
Violencia Emocional	Intimidar a personas	Daño a la autoestima, control
Violencia Económica		Quitar o no dar dinero, bienes materiales

Las respuestas se pueden clasificar en tipos de violencia (física, verbal, psicológica, sexual, de género, emocional, económica), contextos de expresión (familiar, laboral, pareja, virtual, calle, bullying) y víctimas (personas con discapacidad, animales, niños). Se evidencia nuevamente que la violencia física fue la más reconocida y mencionada en primer lugar por ambos, seguida de la violencia verbal y psicológica. Mayor número de mujeres que de hombres reconoció la violencia sexual; además, los hombres no mencionaron la violencia de pareja, mientras que las mujeres sí lo hicieron.

En cuanto a los escenarios donde se cree pueda ocurrir la violencia, la mayoría (20 de 21 participantes) considera que la violencia se puede presentar en todos los escenarios; un comentario al respecto es el siguiente: “no veo un ambiente que pueda estar libre de ella... al final yo creo que podemos decir que puede haber violencia donde haya personas”. Al explorar todos los posibles escenarios, más de la mitad de las mujeres mencionó el espacio privado del hogar como escenario primordial de violencia, empero, para la mayoría de los hombres la violencia ocurre, sobre todo, en el espacio laboral. En términos de contextos de relación, las mujeres señalaron cuatro propicios para la violencia: matrimonio, noviazgo, amigos, familiar; mientras que los hombres solamente consideraron dos: el familiar y con amistades.

Dimensión agresores

Sobre las características que distinguen a una persona violenta, hombres y mujeres coincidieron en que quienes ejercen violencia son personas con ciertas características de personalidad, en especial, agresividad, impulsividad, enojo y manipulación; tienen autoestima baja y están reprimidas. En menor proporción, ambos señalaron que pueden tener una disfunción mental que les lleve a ser poco pacientes e inestables mentalmente. Muchas más mujeres que hombres señalaron que no puede identificarse físicamente a una persona violenta, pues parecen “normales”, por consiguiente, cualquier persona puede ser violenta.

Respecto a los lugares en los que han presenciado o vivido un acto violento, hombres y mujeres describieron lugares públicos o concurridos como bares, antros, fiestas, reuniones, colonias, parques, canchas o plazas, al igual que en la casa y en la escuela; añadieron que puede ocurrir en la prepa, secundaria o universidad. Las mujeres mencionaron el internet/redes sociales, así como el contexto de la relación de noviazgo o en la pareja, a diferencia de los hombres, quienes no mencionaron estos contextos de relación. Únicamente los hombres respondieron haber presenciado o vivido un acto violento en el contexto laboral.

En torno a ¿por qué se cree que una persona ejerce violencia (de cualquier tipo) contra otra?, las respuestas de hombres y mujeres hicieron referencia a factores de personalidad (baja

autoestima o falta de seguridad, emociones negativas, sentimiento de superioridad, falta de control de impulsos, temperamento e incluso mencionaron que por placer o deseo). Como factores contextuales, señalaron la influencia o aprendizaje en la familia, el haber aprendido a comportarse violentamente, y también por biología, ya que algunos son más violentos que otros. Para las mujeres, la familia fue el factor más importante, al señalar que se debe a conductas aprendidas desde la infancia en su ambiente familiar, por ejemplo, una participante señaló: “creo que esa persona en algún momento fue dañada o creció en un lugar violento y lo que aprendió lo está aplicando con los demás”. También las mujeres atribuyeron la violencia a la baja autoestima o falta de seguridad y la necesidad de ejercer poder o sentirse superiores. En contraste, los hombres consideraron, con mayor frecuencia, que la causa principal es la falta de control de impulsos, así como la necesidad de ejercer poder y sentirse superior, al señalar que la persona agresiva no sabe cómo manejar sus emociones, así que las canaliza de una manera negativa hacia una persona de manera violenta, por ejemplo, un participante comentó: “Bueno pues ahí ya sería más circunstancial, en el acto, pues a lo mejor es una frustración mal gestionada, un impulso, una provocación y ya sea premeditada por su parte o podría ser provocación de alguien más con la intención de que esa persona sea un victimario”.

Sobre la posibilidad de brindar ayuda a los agresores, todas las personas respondieron

afirmativamente. Cuando se cuestionó específicamente sobre ¿cómo se podría ayudar a los agresores?, la gran mayoría de hombres y mujeres coincidió en que la ayuda psicológica es el medio más adecuado para los agresores, y agregó que las pláticas, o bien, promover la comunicación con ellos ayudaría a esta problemática, y señaló que podría ser a través de recomendarles y/o llevar a la persona violenta a instituciones para que reciba ayuda psicológica o pláticas de autoayuda. Otras acciones propuestas fueron brindar apoyo al agresor, hacer algo ante una situación violenta, informar a una autoridad, darle seguimiento a la persona agresora, trabajar en su ambiente y recomendar actividades que ayuden a su salud emocional. Ambos sexos mostraron empatía hacia la persona agresora, al tratar de entender las posibles razones que la llevan a cometer los actos violentos, sin embargo, algunos participantes declararon no saber qué hacer para ayudarla.

Dimensión víctimas

La mayoría de los participantes consideró que las víctimas de violencia son aquellas personas que sufren o reciben maltrato, acoso, golpes o agresiones, y enfatizó que cualquiera puede ser víctima de violencia. Sin embargo, atribuyó una serie de características de personalidad a las víctimas, al indicar que son personas pasivas y sumisas; las mujeres señalaron que las víctimas tienen problemas psicológicos. Algunos hombres consideraron que las víctimas pueden ser culpables de provocar la violencia:

“sería la receptiva, la que podría decirse que por su culpa o que lo haya provocado... si esa es la persona afectada”, o malinterpretar una situación como violencia, “la persona no lo dice con la intención de agredir, pero una persona si se siente agredida, entonces igual podría ser una víctima”. Ambos indicaron que la característica de personalidad de víctimas de violencia son limitaciones en habilidades sociales, como señala un participante: “puede ser cualquier persona... pero puede ser... no sé, desde mi opinión muy personal, puede ser... una persona que sea muy susceptible a que la puedan ver débil, que la puedan ver callada”. Las mujeres, a diferencia de los hombres, mencionaron que sobre todo mujeres, ancianos e incluso los animales igual podrían ser víctimas de violencia. Los hombres señalaron como posibles víctimas a personas de escasos recursos, homosexuales y unos pocos consideraron a los mismos hombres.

Cuando se abordó el tema de ¿cómo creen que puede ayudarse a las víctimas de violencia?, las respuestas pueden clasificarse a partir de dos categorías: ayuda dirigida a la persona y ayuda indirecta o proveniente de alguna instancia pública, o bien, acciones colectivas contra la problemática. Asimismo, las respuestas hacen referencia a ofrecer ayuda al agresor. Hombres y mujeres coincidieron en que es importante “defender a las víctimas”, “alzar la voz ante una autoridad” o “apoyarlas en el momento que están viviendo a través de acciones como marchas”, así como “crear leyes que castiguen al agresor”. Añadieron que la ayuda individual consistiría

en ofrecer el apoyo legal a víctimas, así como ayuda psicológica al agresor. Los hombres respondieron que acciones como orientar, instruir, platicar y escuchar acerca del problema ayuda a las víctimas. Las mujeres, a diferencia de los hombres, mencionaron la importancia de promover o generar conciencia sobre el tema, y los hombres coincidieron en que las campañas de prevención, talleres y conferencias serían de ayuda.

Otras respuestas ponen de manifiesto que las mujeres tendieron a tomar una postura menos directa de ayuda frente a una situación de violencia: “no meterse... porque si yo me meto a defenderla, me puede ir peor y van a ser dos violentadas”, siendo la alternativa esperar y llamar a alguna autoridad que pueda ayudar. En contraste, los hombres entrevistados sí mencionaron la importancia de intervenir de manera directa ante un acto violento, teniendo contacto con el agresor, separando o defendiendo a la víctima.

Dimensión causas de la violencia, consecuencias, y prevención

a) Causas de la violencia.

Respecto a lo que consideran las causas o lo que ocasiona la violencia, los participantes aludieron con más frecuencia a factores relacionados con la familia y los estilos de crianza, así como a la construcción social de la violencia debido a los aprendizajes del contexto y ambiente. También refirieron las necesidades fisiológicas (de los hombres), el machismo, la falta de habilidades de comunicación, el abuso

de poder y las experiencias de aprendizaje pasadas. Para las mujeres, la familia es el factor más señalado como causante de violencia, que inicia generalmente con un seno familiar violento o carente de cariño y afecto para el infante en desarrollo, también se refirieron al ambiente violento a través de todo ciclo vital en la familia. Se hace alusión a cómo el entorno afecta al desarrollo conductual, al enseñar a ser violento/a. Los hombres con frecuencia señalaron los sucesos del pasado, las situaciones de la vida y las experiencias de los primeros años en el entorno familiar: “que te pueden llevar a ocasionar violencia como una consecuencia directa de estas situaciones, donde se aprende el machismo”.

Al preguntar ¿qué consideras que vuelve a las personas violentas? En general, las respuestas de los participantes apuntan hacia tres tipos de factores causales: psicológicos, sociales y biológicos. Los factores psicológicos aluden a características emocionales y cognitivas del agresor, a saber, la falta de regulación de emociones como el enojo o el estrés, además de poseer rasgos de personalidad como la agresividad y la impulsividad. Los factores sociales hacen referencia al machismo, la cultura, las relaciones de poder, la desigualdad y el ambiente social. Un participante mencionó el papel de la estructura cerebral y neurotransmisores en la manifestación de la violencia y otro refirió el tráfico de drogas y el consumo de sustancias como factor causante de violencia.

En lo relativo a ¿por qué una persona permite que ejerzan violencia contra ella?, las respuestas pueden agruparse también en dos categorías: psicológicas y factores sociales. Como características psicológicas de la víctima se mencionaron el miedo a ser agredidas, amenazadas o intimidadas, baja autoestima (sentimiento de inferioridad y de no valer nada); y entre los factores sociales se contaron la falta de redes de apoyo, desigualdad económica, las experiencias de la crianza, características del contexto donde ocurre, relaciones de poder o superioridad. Las mujeres con más frecuencia subrayaron el papel de los factores psicológicos, así como la normalización de la violencia como forma de comportarse. Los hombres señalaron que ocurre porque la víctima no sabe cómo defenderse. En cuanto a factores sociales, indicaron que las situaciones de poder y superioridad hacen que alguien acepte ser violentado, ya que se normaliza este comportamiento. Como señaló un participante: “hay circunstancias relacionadas al entorno y al rol de género... (el hombre) como proveedor y figura de autoridad que repercuten en emociones y conductas” o bien “porque se enseñan conductas violentas de alguna forma desencadenando las posiciones de sometimiento y victimización”.

b) Consecuencias de la violencia.

Con respecto a las consecuencias de la violencia en las personas que la reciben, la mayoría de los participantes respondió que es

el daño psicológico e incluye sentimientos de tristeza, miedo, baja autoestima, inseguridad y desconfianza (ver tabla 2). También reconocieron que una consecuencia importante puede ser volverse agresores y normalizar esta forma de relación. Al respecto, una participante comentó: “si permites que te golpeen una vez te van a golpear muchísimas... las veces que la persona quiera”. La mayoría de las mujeres señaló que puede ocasionar la muerte de la víctima. Los hombres mencionaron el daño físico, la disminución de productividad, ya sea en el trabajo o escuela; señalaron, también, que pueden ocurrir demandas legales, o bien, separación en caso de matrimonios.

c) Prevención de la violencia.

En lo que respecta a las medidas para prevenir la violencia en la vida cotidiana, hombres y mujeres coincidieron al mencionar

la importancia de la información, por ejemplo, publicitar refiriéndose a la importancia de dar pláticas y talleres: “asistir a las pláticas que te dan en la escuela, cuando estás en la prepa y... es así... de que la violencia es mala y cosas así”. Los hombres mencionaron un mayor número de medidas de prevención en comparación con las mujeres, como: “no exponerse a situaciones de riesgo, la investigación sobre lo que genera esta problemática”. También propusieron una serie de acciones, como las manifestaciones, las marchas, donde un grupo unido trata de generar conciencia: “a partir de un grupo unido, que evidencia las repercusiones que este caso trae la... la violencia consigo, pues generar conciencia, y mostrar que juntos se lucha para acabar con la problemática...”. Ambos señalaron la importancia del aspecto legal, en términos de que las personas deben conocer sus derechos o las acciones legales que se pueden ejercer,

Tabla 2

Categorías de respuesta a la pregunta, ¿cuáles son las consecuencias de la violencia en las personas que la reciben?

	Total	Hombres	Mujeres
Volverse agresor	6	2	4
Daño psicológico	16	8	8
Muerte	8	1	7
Disminución en la productividad	7	6	6
Demanda en la separación	1	1	1
Relación tóxica	1	0	1
Costo emocional	1	2	1
Normalización de la violencia	4	3	2
Daño físico	3	3	0

el uso de la publicidad mediática, fomentar la comunicación, y buscar información por iniciativa propia sobre el tema.

Discusión

Aunque en el mundo actual la violencia es vivida por innumerables personas, también es cierto que muchas formas de violencia son en apariencia invisibles debido a su naturalización como formas de relación. En este estudio, el interés fue explorar la percepción que tienen hombres y mujeres de la ciudad de Mérida sobre el significado de violencia, características de agresores y víctimas, causas de la violencia, consecuencias y prevención. Los resultados obtenidos sugieren que hay cierto conocimiento sobre aquellos comportamientos que son violentos, aunque de primera instancia se refieren al daño físico, que puede ocurrir en diversos ámbitos, siendo el más frecuente al interior de la familia, aunque se reconocen otros contextos. También se evidencia cierto conocimiento sobre el papel del contexto social, a través de dos mecanismos: uno la socialización en la familia de modos de relación violentos que se reproducen ulteriormente, o bien, la promoción de formas de solucionar problemas violentos; el otro factor de influencia es la relación de poder establecida entre las personas, lo cual lleva a este ejercicio violento. Las respuestas coinciden con lo que afirma García Canal, (2006) sobre la palabra violencia, a saber, su vinculación con diversas ideas como agresión y agresividad, daño, y muerte.

Respecto a los agresores, se les describe con numerosas características psicológicas negativas, e incluso se adjudica la conducta violenta a desórdenes mentales. En este sentido, se privilegian como causas de la conducta violenta los factores o disposiciones internas, de personalidad (como baja autoestima, falta de seguridad, emociones negativas, sentimientos de superioridad, temperamento) y se devalúa o minimiza el papel del ambiente social, ya que una minoría de participantes reconoce el papel de la crianza de roles de género sexistas que otorgan el poder a los hombres sobre las mujeres. En este sentido, se vislumbra cierto reconocimiento explícito sobre la violencia y su relación estrecha con la expresión de poder, como señala Arendt (2005). Este pobre reconocimiento de la violencia como algo aprendido, señalamos que tiene implicaciones graves, pues esta consideración implicaría que poco puede hacerse para eliminarla al considerarla parte de la naturaleza humana, así como una respuesta “normal” ante diversas situaciones interpersonales. Tampoco se reconocieron otros tipos de violencia como la autoinflingida y colectiva.

En cuanto a las personas que consideran susceptibles de recibir violencia (víctimas), una mayoría respondió que todos podrían ser víctimas, sin embargo, también señaló como más propensas a las mujeres, aunque nunca se menciona el feminicidio (la forma extrema de la violencia de género), y en segundo término a los niños. Resaltaron como factores predisponentes

ciertas características psicológicas (personas inseguras, calladas, con baja autoestima, diferentes), condiciones sociales (de bajos recursos, grupos minoritarios, personas solas) y grupo de edad (niños, mujeres, adultos mayores). En general, aún se aprecia en estas respuestas un pobre reconocimiento acerca de otros grupos sociales que sufren violencia cotidianamente, como la dirigida a indígenas, personas con capacidades diferentes, la violencia en el noviazgo, en los contextos laborales (*mobbing*), o en la calle (acoso callejero), lo cual parece una invisibilización (y normalización) de ciertas formas de violencia cotidiana. Como señala Kristinsdóttir (2015), “detrás de la normalización de la violencia se encuentran los discursos, es decir, saberes y verdades representativos de los contextos históricos y culturales de cualquier lugar, que producen las normas y las percepciones existentes en una sociedad” (p. 103).

Si se analizan las atribuciones o causas de la conducta violenta, a partir del modelo ecológico propuesto por la OMS (2002), se observa que los participantes depositan la causa de la conducta violenta en dos factores: individuales (características de personalidad ya citadas), y factores externos, relacionales, relativos a las experiencias y aprendizajes en la familia. Otros dos contextos explicativos no fueron referidos en las respuestas: los contextos comunitarios como la escuela, vecindario, lugares de trabajo, la pobreza, densidad poblacional, presencia de alcoholismo, entre muchos otros.

Por último, están los factores relativos a la estructura de la sociedad (políticas de salud, económicas, educativas) que mantienen las desigualdades sociales. Por ello, se aprecia una visión simplista e inacabada de esta grave problemática, ya que los estudios muestran que las probabilidades de ser víctima o agresor son similares para ambos sexos, y que variables como la exposición a la violencia en la niñez, actitudes favorables a la violencia, bajo nivel educativo y consumo de alcohol son factores asociados a esta problemática (Bair-Merritt, et al., 2010; Fiestas, Rojas, Gushiken & Gozzer, 2012; Muñoz, Gutiérrez, Arango & Guerrero, 2004), condiciones que no son reconocidas por los participantes

Sobre las consecuencias, para todos los participantes fue evidente el daño que la violencia genera en las personas, tanto en el ámbito físico como psicológico y resaltaron que quien sufre de violencia también puede responder con violencia hacia otras personas. Las mujeres fueron quienes mencionaron que la violencia puede ocasionar la muerte y los hombres señalaron el daño psicológico, así como consecuencias legales o separación de la pareja. Como puede apreciarse, los resultados sugieren que hay una mirada diferente hacia las consecuencias en función de si el participante es hombre o mujer. Sin embargo, ambos se concretaron a referir unas pocas consecuencias a nivel individual, sin considerar otras formas de violencia a nivel comunitario, además de que no se encontraron respuestas que reflejaran una

reflexión crítica y profunda sobre los alcances sociales de esta problemática

Finalmente, en cuanto a la prevención, se evidencia un claro desconocimiento en este tema, debido a respuestas como “no exponerse a situaciones de riesgo”, lo cual implica que quien sufre de violencia hace algo para merecerla, o al menos se encuentra en situaciones en las que no debería estar. No se mencionaron más que someramente situaciones de desigualdad de género como factores explicativos. Tanto hombres como mujeres mostraron bastante desconocimiento sobre la prevención, en general, señalaron que a través de pláticas, dar información o la publicidad puede prevenirse esta problemática. No se menciona el papel del contexto educativo escolar y comunitario, de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías como recursos para “desestructurar aquellas relaciones y actividades que reproducen la violencia” (Valdez-Santiago et al., 2013, p. 260). En conclusión, este estudio ha evidenciado que los participantes poseen conocimientos limitados sobre la violencia interpersonal, aunque conocen diferentes expresiones de violencia y algunos contextos en los que se manifiesta. Se evidencian también muchas imprecisiones o mitos sobre la causa de la violencia y las características de los agresores y víctimas, así como sobre la posibilidad de prevenirla. De ahí la importancia de generar conocimiento propio a partir del cual reforzar en los jóvenes la sensibilización contra la violencia en sus diversas manifestaciones a través de distintas

estrategias. Por último, es importante recalcar la importancia de hacer más estudios en esta línea, dada la naturalización e invisibilización de la violencia y sus diversas manifestaciones y consecuencias entre los jóvenes, considerando en futuros estudios diversos niveles educativos y grupos de edad, así como población urbana y rural, variables que no son tomadas en cuenta en este estudio.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bair-Merrit, M., Crowne, S., Thompson, D., Sibinga, E., Trent, M. y Campbell, J. (2010). Why do women use intimate partner violence? A systematic review of women's motivations. *Trauma Violence Abuse*, 11(4), 178-89.
- Briceño-León, R. (2008). La violencia homicida en América Latina. *América Latina Hoy*, 50, 103-116.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144. doi:10.6018/92131
- ENDIREH. (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares*. México: INEGI. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

- Esquivel, J. A., Jiménez-Bautista, F. y Esquivel-Sánchez, J. A. (2009). La relación entre conflictos y poder. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 6-23.
- Fiestas, F., Rojas, R., Gushiken, A. y Gozzer, E. (2012). ¿Quién es la víctima y quién el agresor en la violencia física entre parejas? Estudio epidemiológico en siete ciudades del Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(1), 44-52. Recuperado de <http://www.ins.gob.pe/insvirtual/images/artrevista/pdf/rpmesp2012.v29.n1.a07.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Freisthler, B., Merritt, D. H. y LaScala, E. A. (2006). Understanding the Ecology of Child Maltreatment: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Child Maltreatment*, 11(3), 263-280.
- Frías, S. y Castro, R. (2011). Socialización y violencia: Desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, 26(86), 497-550. doi: 10.2307/23034045
- Fuentes, M. C., Martínez, I. y Navarro, F. (2015). Spanish Parenting Styles and Adolescence Bullying. En F. García (Ed.), *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being* (Cap. 9). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- García-Canal, M. I. (2006). Poder, violencia y palabras. *Tramas*, 25, 113-128. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2005/no25/5.pdf>
- Gracia, E. y Herrero, J. (2008). Is It Considered Violence? The Acceptability of Physical Punishment of Children in Europe. *Journal of Marriage and Family*, 70(1), 210-217.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrall-Hill.
- INEGI. (2007). *Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo. Informe operativo*. México: SEP-IMJ. Recuperado de https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf
- INEGI. (2017). *Datos preliminares revelan que en 2017 se registraron 31 mil 174 homicidios*. Comunicado de prensa. Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/3007/mexico/2017-el-año-más-violento-de-la-historia-del-país-se-registraron-31-mil-174-homicidios-inegi/>
- Informe sobre la Situación Mundial de la Prevención de Violencia*. (2014). Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/145089/WHO_NMH_?sequence=1
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: Origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.
- Kristinsdóttir, R. S. (2015). *Cultura de violencia: Normalización de la violencia de género en Guatemala*. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38420/1/gupea_2077_38420_1.pdf

- Maliandi, R. (2010). *Ética Convergente. Fenomenología de la conflictividad*. Buenos Aires: Las Cuarenta. Recuperado de <http://aaieticas.org/revista/index.php/cde/article/view/23/48>
- Miller, T. R., Cohen, M. A. y Rossman, S. B. (1993). Victim costs of violent crime and resulting injuries. *Health affairs*, 12(4), 186-197. doi: 10.1377/hlthaff.12.4.186
- Molnar, B. E., Buka, S. L., Brennan, R. T., Holton, J. K. y Earls, F. (2003). A Multilevel Study of Neighborhoods and Parent-to-Child Physical Aggression: Results from the Project on Human Development in Chicago Neighborhoods. *Child Maltreatment*, 8(2), 84-97.
- Muñoz, E., Gutiérrez, M., Arango, O. y Guerrero, R. (2004). *Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Violencia en Bogotá, Cali y Medellín. Línea de Base*. Santiago de Cali: Ministerio de Protección Social, Universidad del Valle, Instituto CISALVA. Recuperado de http://grupocisalva.univalle.edu.co/publicaciones/documentos/linea_de_base.pdf
- Oliver, W., Kuhns, L. y Pomeranz, E. (2006). Family Structure and Child Abuse. *Clinical Pediatrics*, 45(2), 111-118. doi: 10.1177/000992280604500201
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud: Resumen*. Washington: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- OMS. (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuesta de las mujeres a dicha violencia: resumen del informe*. Ginebra: Ediciones de la OMS. Recuperado de http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study/summary_report/summaryreportSpanishlow.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington, DC: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Osorio, S. (2012). Conflicto, Violencia y Paz: Un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(2), 052-069. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127025833006>
- Paredes-Guerrero, L., Llanes-Salazar, R., Torres-Salas, N. y España-Paredes, A. (2016). La violencia de género contra las mujeres en Yucatán. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(2), 45-56.
- Pegalajar, P. M. C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 9-30.
- Quiroga, S. y Cryan, G. (2007). *Manifestaciones de la violencia en adolescentes de alto riesgo*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer

- Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-073/145>
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C. y Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43. Recuperado de <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Rubio, C. J., Chávez, E. M. y Rodríguez, R. H. (2017). Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México. *Revista Sociedad y Economía*, 32, 86-106.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203>
- Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2015). Spanish parental socialization styles, school and social to parent violence. En F. García (Ed.), *Parenting: cultural influences and impact on childhood health and well-being* (pp. 166-177). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Tajima, E. (2002). Risk Factors for Violence Against Children: Comparing Homes With and Without Wife Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(2), 122-149.
- Terceño, S. C. (2017). *Estilos de socialization parental y violencia filioparental en la adolescencia* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/otras-publica/t-candelaria.pdf>
- Unnithan, N. y Whitt, H. (1992). Inequality, economic development and lethal violence: a crossnational analysis of suicide and homicide. *International Journal of Comparative Sociology*, 33(3-4), 182-196. doi: 10.1163/002071592X00239
- Valdez-Santiago, R., Hidalgo-Solórzano, E., Mojarro-Íñiguez, M., Rivera-Rivera, L. y Ramos-Lira, L. (2013). Violencia interpersonal en jóvenes mexicanos y oportunidades de prevención. *Salud Pública de México*, 55(2), 259-266.
- WHO, Global Health Observatory. (2016). *World Health Organization*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112738/9789240692671_eng.pdf;jsessionid=77F1482C20547B60C646503DB14D3EE5?sequence=1

Recibido: 04/04/2019

Revisado: 25/06/2019

Aceptado: 03/07/2019

Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración

Socioemotional development in Mexican children: A narrative study regarding migration

María de la Luz Pérez Padilla
Felipe Olmos Ríos
María Teresa Solorio Núñez
Universidad de Guadalajara

Resumen

Los niños como actores sociales también viven y observan la migración directa e indirectamente; de acuerdo con el contexto y su propio proceso psico-evolutivo, tienen una manera de narrar lo que saben y viven. La presente investigación hace un acercamiento a estos procesos socioemocionales a través de la narrativa y el dibujo de 652 niños de 3° a 6° de primaria de los estados de Zacatecas, Michoacán, Hidalgo, Jalisco y Yucatán. Se utilizó la investigación narrativa, donde ellos dibujaban su interpretación de la migración y relataban una historia al respecto. Asimismo, se analizó la información con categorías preestablecidas y emergentes, con base en ellas, se encontró que los niños expresan principalmente las emociones de tristeza y felicidad, asociadas a situaciones sociales donde hay peligro y amenaza ante la migración y donde se puede triunfar al vencer obstáculos y al lograr el objetivo de migrar. En concreto, se constató que estos niños tienen una consciencia social del otro, tanto de su dolor, alegría y las injusticias vividas.

Palabras clave: niños, narrativas, dibujos, migración, desarrollo socioemocional.

Nota del autor

María de la Luz Pérez Padilla, Felipe Olmos Ríos y María Teresa Solorio Núñez, Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a María de la Luz Pérez Padilla, Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara, Av. Enrique Díaz de León 144, Col. Paseos de la Montaña, C.P. 47460, Lagos de Moreno, Jalisco.

Correo electrónico: madelaluzperez@hotmail.com

Abstract

Children as social actors live and observe migration directly and indirectly as well. According to the context and their psycho-evolutive process, they have a way to explain what they know and experience. This study sketches these socioemotional processes through narratives and drawings provided by 652 children from the third to the sixth grade in the states of Zacatecas, Michoacán, Hidalgo, Jalisco, and Yucatán. A narrative methodology was used, in which they drew their interpretation of migration and wrote a story related to it. The information was analyzed using pre-establish and emerging categories, finding that children express mainly sadness and happiness in association with dangerous and threatening social situations in which they perceive themselves as able to overcome obstacles in order to successfully migrate. Finally, we concluded that children have a social awareness of the pain, happiness, and injustices that are experienced in migratory processes.

Keywords: children, narratives, drawings, migration, socioemotional development.

La niñez es un período crítico para desarrollar habilidades socioemocionales. Aunque el niño posee una cierta predisposición por su temperamento, la interacción constante con su entorno dará lugar a manifestaciones sociales resultado de dicha interacción (Oros & Fontana, 2015). Visto lo anterior, el presente trabajo se enfoca en el desarrollo socioemocional en los niños, manifestado en su experiencia con el fenómeno de la migración. Para ello, se define qué es lo socio-emocional, después se mencionan algunos aspectos del desarrollo socioemocional en los niños y, por último, se explica la experiencia migratoria de los niños mediante algunos estudios previos.

Lo socioemocional

Los factores social y emocional son centrales en el desarrollo de la infancia y se enfatizan en este trabajo, sin embargo, primero es necesario

aclarar qué se entiende por éstos. Definir lo que es una emoción parece ser una tarea compleja por las diversas definiciones que existen sobre ésta. Para este estudio, se ha optado por incluir la definición de Palermo, Guerrero, Gómez y Carpi (2006), ya que en su estudio, después de analizar la convergencia y discrepancia sobre las distintas definiciones propuestas por diversos autores, proponen un término de emociones que trata de integrar elementos comunes:

Procesos episódicos que, licitados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas en los planos subjetivo, cognitivo, fisiológico y motor expresivo; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del

equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente (p. 21).

En esta definición se incluyen elementos cognitivos, al indicar que las personas evalúan y valoran los estímulos percibidos de acuerdo con la codificación que tienen respecto a si la situación presentada es agradable o amenazante.

El desarrollo socioemocional en los niños

Desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en contextos de interacción social en los que las emociones regulan las relaciones. De esta manera, durante los primeros años de vida, el menor aprenderá a manifestar sus propias emociones, a percibir las de los demás y a responder ante ellas, tratando de controlar sus propias emociones. Por consiguiente, su forma de aprender y el cómo se desarrolle emocionalmente, influirán de manera directa en su calidad de vida y bienestar (Heras, Cepa & Lara, 2016). Por lo tanto, las emociones que vive el niño también tienen un componente de aprendizaje social en esta interacción. De acuerdo a Ortiz, López-Sánchez, Fuentes y Etxebarria (2014), así como Reeve (2004), lo social y afectivo implica un desarrollo evolutivo donde el niño va incorporando aquello que vive y socializa en su contexto para formar vínculos afectivos, aprender costumbres, roles, conductas y adquirir normas y valores del grupo al que pertenece.

Los niños de entre 8 y 12 años de edad se encuentran en los periodos concreto (7 a 12

años) y formal (12 años en adelante) propuestos por Piaget (Papalia, Wendkors & Duskin, 2009). Tienen la capacidad de mirar al otro y reconocer lo que le pasa, incluso tratan de sentir y pensar lo que el otro está experimentando, a esto se le llama empatía (Garaigordobil & Maganto, 2011).

Según Rodas (2016), “la empatía es la respuesta afectiva-cognitiva, por parte del individuo que observa las vivencias de otras personas, activada por el estado de necesidad, influyendo en la manifestación de la percepción y valoración que tenga el individuo observador del bienestar de esa otra persona” (p. 10). Tal como lo indica la definición, se requiere un componente cognitivo para colocarse en la perspectiva del otro; tal componente se irá desarrollando con la maduración y estimulación. Empero, a su vez pervive en este proceso un elemento emocional necesario para que el niño pueda distinguir emociones en el otro y también sea capaz de sentir las desde su propia perspectiva, aunque con apego a la experiencia de quien observa. Por supuesto, esta capacidad empática tiene una influencia social. Tal relación entre la emoción y la cognición es llamada por algunos autores Inteligencia Emocional (IE), ésta permite el funcionamiento adaptativo del individuo en el medio donde se relaciona (Arias, Morales, Nouvilas & Martínez, 2012).

Oros y Fontana (2015), comentan que los niños empáticos, cuyas respuestas afectivas son acordes con la situación manifiesta, que reconocen su sentir y cuentan con una alta

regulación empática, son más propicios a poner en acción habilidades adecuadas socialmente.

Por su parte, Erick Erikson propuso que en la etapa psicosocial del desarrollo entre los 6 y 12 años, los niños tienen la disyuntiva entre la laboriosidad y la inferioridad (Bordignon, 2005). Los niños en esta etapa buscan hacer cosas, planearlas, compartir con otros, desarrollar y reconocer sus habilidades para no sentirse incapaces o inferiores. Erikson, en su teoría del desarrollo psicosocial, recalca la importancia del aspecto social en el desarrollo del niño. Las influencias sociales y culturales que recibe cualquier persona a lo largo de su proceso de desarrollo van moldeando su patrón conductual básico, haciendo que se interiorice aquello que es socialmente aceptable, aquello que es injusto, entre otros elementos (Palmero Cantero et al., 2006). Somos seres sociales, por ende, existe una influencia bidireccional entre el niño y el medio en que se desenvuelve.

En cuanto a la percepción de los niños sobre el medio social que les rodea, Kohlberg y Hers (1977), comentan que el desarrollo moral entre los 9 y 12 años se encuentra en una etapa convencional. Es decir, los niños de 9 y 10 años juzgarán un acto como bueno o malo cuidando la relación con sus cercanos; un acto es bueno si le ayuda a tener una buena relación con el otro. Para los niños de 11 a 12 años, un acto es juzgado como correcto o incorrecto dependiendo de si altera o no el orden social, por lo cual los niños tendrán una opinión sobre la migración

de acuerdo con su propia experiencia y etapa madurativa.

Los niños y su experiencia migratoria

Para quienes viven la migración de manera directa, es decir, migrando ellos mismos, o de manera indirecta, a través de un familiar cercano, sus vidas se ven influenciadas por esta situación que afecta todo el sistema familiar (Ramos, 2012). En cuanto al efecto de la migración en los niños, se ha encontrado que puede provocar trastornos, violencia, abuso de sustancias y desórdenes de la conducta como la psicosis o trastornos asociados al proceso de adaptación (Gamarra et al., 2006; García & Sanz, 2002; Maldonado, 2005, citados por Vera, 2009; Esquivel, 2010; Guzmán-Carrillo & González-Verduzco, 2013).

Estos problemas de salud mental se dan, principalmente, por el proceso de reajuste que llevan a cabo quienes viven esta experiencia. Esquivel (2010) menciona que adaptarse a múltiples cambios puede ser un factor de riesgo que genere psicopatologías; por ello, en el mundo de los sentimientos y emociones del infante, la familia juega un rol fundamental (Gloria, 1999). Lo que suceda dentro de ésta, afectará a todos sus integrantes.

El caso de la pérdida de un miembro de la familia a causa de la migración, implica un duelo familiar con posibles consecuencias tanto sociales como psicológicas. Sin embargo, como la pérdida es ambigua (Falicov, 2001), de alguna manera complica el proceso de duelo, ya que la

familia tiende a reorganizarse constantemente (García-Ledesma & Suárez-Castillo, 2007; López-Pozos, 2009).

Piras (2016) comenta que los sentimientos generados en los hijos o familiares de los migrantes, dependerán de las razones de la ausencia y de si los niños ya lograron elaborar su duelo, aunque el duelo es complejo por su ambigüedad (Boss, 2001). Por esta misma razón, las emociones generadas por la partida del migrante pueden ser contradictorias: por un lado, experimentar depresión, tristeza, abandono (López-Pozos, 2009), así como rencor y, por otro, sentir, orgullo, satisfacción y agradecimiento (Piras, 2016; Ojeda García, 2014).

Tanto los migrantes como los niños, hijos o familiares de migrantes, viven experiencias que ponen a prueba su capacidad de resistencia, de adaptación y de fortalecerse ante la adversidad. De alguna forma, la experiencia migratoria es una experiencia de resiliencia. “La resiliencia hace referencia a aquello que pone de manifiesto la capacidad que el individuo tiene para enfrentar con éxito la adversidad y la fuerza flexible que permite resistir y rehacerse después de una condición adversa” (Castañer, 2017, p. 8). Para el caso de los niños, el poder sobreponerse a la ausencia del familiar que migra y asumir nuevos roles en el sistema familiar, definitivamente es una oportunidad de ejercer y desarrollar resiliencia. Autores como Gortberg (2008) mencionan que, a partir de los 9 años de edad, los niños ya son capaces de promover su propia resiliencia y buscar mayor ayuda externa, un

proceso que puede ser promovido a lo largo de la vida.

Este trabajo tiene como propósito ofrecer un acercamiento para ver y escuchar a niños desde su propia perspectiva, al permitir conocer sus percepciones y emociones ante el fenómeno de la migración. Evidenciar estos procesos evolutivos del desarrollo socioemocional, imprime un aporte al conocimiento tanto de la psicología del desarrollo y nos allega a la comprensión de la mirada de los niños sobre su experiencia con la migración. Por ello, se intentará tener un acercamiento a su subjetividad a través de esas historias narradas, al igual que los dibujos producidos por niños de diferentes regiones geográficas de México.

Método

Contexto de la investigación

Este trabajo se deriva de una colaboración entre diferentes universidades de México que participan en la Cátedra CUMEX: Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMNSH) y el Centro Universitario de los Lagos de la Universidad de Guadalajara (UdeG), tres de éstas están insertas en la región centro occidente, Hidalgo, en el centro, y Yucatán, en el sur.

Diseño de investigación

Este es un estudio cualitativo, con base en la narrativa como método de recolección y de

análisis de la información. Considera que todas las formas de investigación narrativa muestran un constructo social que es influido por cuestiones históricas, socioculturales y políticas (Serry & Liamputtong, 2013).

Participantes

Los participantes del estudio fueron niños de entre 8 y 12 años, que cursaban 3, 4, 5 y 6 grado en escuelas primarias públicas, pertenecientes a los cuatro estados mencionados.

Técnicas de recolección y análisis

Se utilizó la narrativa como método de recolección de información, siguiendo el procedimiento sugerido por Strauss (1970): recolectar datos, codificar y hacer una reflexión analítica de lo encontrado. Se hicieron preguntas abiertas sobre por qué se daba la migración, cómo era ésta para ellos (buena o mala) y por qué.

Tabla 1

Distribución pro estado donde viven, sexo, rango de edad y grado escolar de los participantes

Estado	Niños	Niñas	Sin Dato	8-9 años	10-11 años	12-13 años	3er grado	4º grado	5º grado	6º grado
Michoacán	56	59		54	56	5	30	32	31	22
Zacatecas	38	48		9	51	26		29	29	28
Hidalgo	55	57	2	53	35	26	32	49		33
Yucatán	71	92		50	65	48	36	38	37	52
Jalisco	107	67		75	91	8		84	90	
Subtotales	327	323	2	241	298	113	98	232	187	135
Total	652									

Asimismo, se utilizó el dibujo como herramienta de recolección de información, ya que este medio lo utiliza el niño para acercarse a su realidad vivida, le permite expresar ideas, sentimientos y emociones, tanto de experiencias internas como de su alrededor; ésta es su forma natural de comunicación (Puleo, 2012).

Tanto las narraciones, las respuestas a las preguntas abiertas, como los dibujos se

organizaron, se describieron y se transcribieron. Posteriormente, se analizó la información utilizando el programa Atlas Ti, donde se determinaron las categorías a partir del análisis (López & Scandroglia, 2007). Se organizó la información según dos categorías generales: emociones asociadas a la migración y desarrollo social manifiesto en los significados de la migración. Algunos dibujos y narraciones

representativos fueron seleccionados para mostrar esas diferencias entre grupos de edad y el contenido de lo socioemocional de los mismos. La tabla 2 muestra las categorías de análisis.

Resultados

Las categorías de análisis de las narrativas de los niños se clasifican en emociones asociadas a la migración (tristeza, felicidad, sentido de justicia y de sacrificio) y desarrollo social manifiesto en los significados de la migración. Estas dos grandes categorías con sus respectivas subcategorías se organizaron por rangos de

edad, grupo de 8 a 9 años, grupo de 10 a 11 años y grupo de 12 años.

Emociones asociadas a la migración

Tristeza hacia sí mismo.

En las categorías de tristeza, el niño expresa explícita o implícitamente la tristeza que experimenta al tener un familiar cercano que se va, al saber de las situaciones difíciles que viven o pueden vivir estos familiares, tanto en el cruce como en el establecimiento, pero su focalización principal es sobre lo que ellos han perdido, lo que experimentan, de tal forma que refieren sentimientos de tristeza, abandono, soledad, y de extrañar mucho a quien se ha marchado.




Tabla 2

Categorías de análisis y sus definiciones

Categoría	Definición
Emociones asociadas a la migración	
Tristeza hacia sí mismo	Emoción que experimentan los niños a través de las historias de los personajes donde ellos están involucrados
Tristeza hacia los otros	Emoción experimentada por los niños ante los personajes de su historia por las circunstancias a las que se enfrentan
Felicidad por reunificación	Engloba la emoción que experimentan ellos y los personajes de las historias cuando logran reunirse con sus familiares, ya sea por un periodo de tiempo corto (solo visitas) o definitivamente
Felicidad por logro	Refleja la emoción que experimentan los personajes cuando logran realizar algo bueno para ellos y sus familias (cruzar la frontera, encontrar trabajo, etc.)
Desarrollo social manifiesto en los significados de la migración	
Sentido de justicia	Hace referencia a cómo los niños se percatan de injusticias que se dan ante la migración y las plasman en sus historias.
Sentido de sacrificio del migrante por el bienestar de la familia	Se refiere a cómo los niños perciben a los personajes de las historias que migran en busca del bienestar de la familia y mejores oportunidades

Tabla 3

Expresiones de tristeza por verse afectados directamente por la migración

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“Mi papá viajó a Estados Unidos para mandarnos dinero y me sentí muy triste cuando se fue.” (Niña, 8 años, Hidalgo)</p>
10 a 11 años		<p>“El esposo se va, la esposa chilla y el hijo también. El esposo pasa por un desierto con animales peligrosos, de noche y que no los agarre la policía porque ya ni su esfuerzo.” (Niño, 11 años, Michoacán)</p>
12 años		<p>“Mi dibujo es cuando yo estuve en Estados Unidos me la pasé muy bien con toda mi familia que está allá y me gustaría irme otra vez a vivir a la casa de mis papás, igual me fui porque mi papá no tenía trabajo y me quisiera ir a vivir más tiempo con mi familia, los extraño mucho.” (Niña, 12 años, Hidalgo)</p>

Tristeza hacia los otros.

Los niños perciben la tristeza de los otros. Esos otros pueden ser las esposas, los hijos o

cualquier familiar del migrante que vive una situación difícil al quedarse sin el que se va.

Tabla 4

Manifestaciones de tristeza por la situación de migrantes y sus familias

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“El papá se va a E. U., su esposa y su hija se ponen tristes.” (Niña, 9 años, Michoacán)</p>
10 a 11 años		<p>“Había una vez una niña que se iba a migrar y su amiga no quería porque la iba a dejar sola pero la niña sí se fue, su amiga se puso muy triste.” (Niña, 10 años, Hidalgo)</p>
12 años		<p>“Hace mucho tiempo dos hermanos no tenían trabajo en su estado y como no tenían para comer decidieron irse al otro lado, pero pasaron de mojados, es muy doloroso porque a medio camino ya casi llegando a la frontera tienen mucho peligro de que los agarre la migra y te regrese, después tienen mucho peligro de las víboras, alacranes o tarántulas y después muriéndose de sed. No podrías llegar a Estados Unidos, no hagas eso y después de mucho pero mucho tiempo encontraron a los dos muchachos muertos fin.” (Niña, 12 años, Hidalgo)</p>

Felicidad ante la migración




Felicidad ante el reencuentro.

En contraposición con la tristeza, los niños también refieren emociones de felicidad, de alegría. Éstas están asociadas a la reunificación

de la familia, poder ver nuevamente al familiar que se fue. Poder tener un encuentro con él, ya sea temporal o permanente, es objeto de gran felicidad para los niños.

Tabla 5

Niños expresando felicidad por el reencuentro con familiares migrantes

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“Se fue en un país, pero regresa con nosotros y nos quedamos contentos y felices.” (Niña, 8 años, Yucatán)</p>
10 a 11 años		<p>“Es que por ejemplo yo me vaya de mi pueblo y vaya a Mérida, mi mamá se pondrá muy triste pero en poco tiempo regreso y mi mamá se pone otra vez muy feliz.” (Niña, 10 años, Yucatán)</p>
12 años		<p>“Lo que yo quiero decir en mi dibujo es que mi mamá, mi hermana y yo nos sentimos muy mal cuando mi tía se fue a estados unidos con su hijo y cuando llegó a Estados Unidos nos envió una carta diciendo que estaba bien y que ya se había aliviado, nosotros estuvimos felices y a los tres años llegó de sorpresa a mi casa.” (Niña, 12 años, Hidalgo)</p>


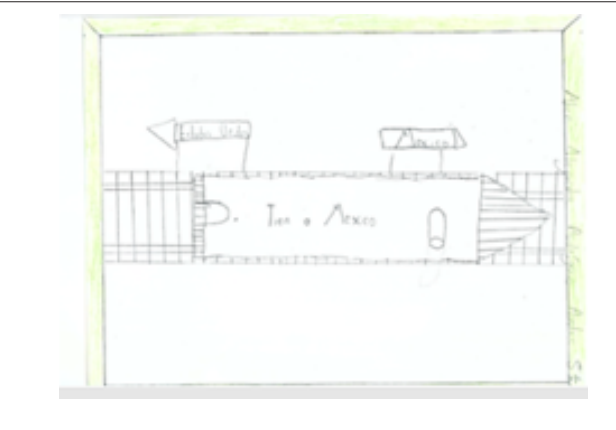
Felicidad por el logro.

La felicidad también está asociada al logro. Los niños expresan su alegría al mencionar el poder cumplir las metas planteadas por el migrante,

el poder cruzar, sobrevivir a los peligros, lograr conseguir trabajo, lograr establecerse en el otro lado y prosperar económicamente.

Tabla 6

Niños expresando felicidad por el logro de algún migrante

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“Mi papá se fue a buscar trabajo y lo consiguió y tuvo que tomar un van, después un avión, y al fin llegó a la escuela donde va a dar clases y fue feliz por siempre.” (Niña, 9 años, Yucatán)</p>
10 a 11 años		<p>“Un día un niño quería ir a Estados Unidos y sus papás le decían que otro día. Creció, creció y creció y trabajó mucho y casi no ganaba dinero y un día se fue a vivir a otra casa porque la otra la habían vendido, y un día en su trabajo se ganó un pasaje a Estados Unidos y fue muy feliz.” (Niño, 10 años, Jalisco)</p>
12 años	No se observó esta categoría.	No se observó esta categoría.

Desarrollo social manifiesto en los significados de la migración


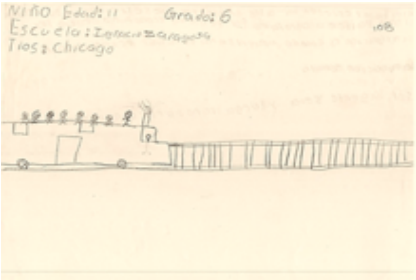

Migrar es amor y sacrificio.

Cabe resaltar que los niños asocian las experiencias vividas por ellos y los migrantes ante la migración con alegrías y tristezas, como una muestra de amor y sacrificio. Mencionan

que, aunque ellos o sus familiares que migran o los que se quedan sufran de dicha experiencia, ésta es una manera de manifestar amor por parte del migrante que se va, interpretan que tal circunstancia se da por el bien común.

Tabla 7

Niños expresando lo que para ellos significa migrar

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“Un señor se va a Estados Unidos porque tiene una familia y no la puede mantener y se fue a trabajar a una empresa.” (Niña, 8 años, Hidalgo)</p>
10 a 11 años		<p>“Representa a los migrantes que se arriesgan subiéndose al tren para irse a otro lado por problemas económicos o sociales.” (Niño, 11 años, Michoacán)</p>
12 años		<p>“Érase una vez un señor llamado José que no encontraba trabajo por ningún lado y dejó sola a su familia porque se fue a los Estados Unidos en busca de trabajo, pero le prometió a su esposa que si encontraba trabajo le enviaría dinero. Después sí encontró trabajo y le envió dinero, pero la esposa siempre le decía ya vente.” (Niña, 12 años, Hidalgo)</p>

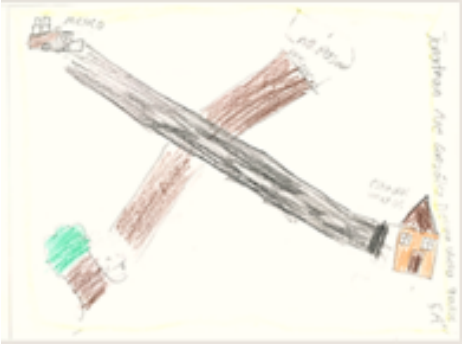


Conciencia social ante la discriminación y las injusticias

Tanto el sentido de sacrificio, de amor y de justicia que le dan los niños al proceso migratorio da cuenta de la conciencia social que han desarrollado. Asimismo, lo constata el

cómo los niños reportan y perciben de manera muy clara cuando ocurren situaciones de injusticia y discriminación, temas principales que reconocen en sus historias, tal y como se muestra a continuación:

Tabla 8

Niños expresando su interpretación de la pobreza, las injusticias y la inequidad asociada a las migración

Rango de edad	Dibujos	Narraciones
8 a 9 años		<p>“Viven en pobreza y se mudan a Estados Unidos para tener una vida mejor.” (Niño, 9 años, Jalisco)</p>
10 a 11 años		<p>“Es injusta porque los policías les pegan, ellos no tienen la culpa, hasta las mamás se van y se llevan a sus hijos, pero a veces los dejan en la frontera. Está muy bien que las señoras les den de comer a los migrantes y tengan en donde descansar.” (Niña, 11 años, Michoacán)</p>
12 años		<p>“Esto es lo que nos orillan a hacer por falta de empleo, atención médica y por la delincuencia que hay en México por eso los que cruzan la frontera pasan porque piensan que va a haber más oportunidades de trabajo y más recursos económicos.” (Niño, 12 años, Hidalgo)</p>

Integración del análisis de categorías

La figura 1 busca integrar las categorías y su relación con las situaciones migratorias desde las diferentes experiencias narradas por los niños en sus historias y dibujos.

Como se puede apreciar en la figura 1, los niños experimentan diferentes emociones, principalmente tristeza y alegría. La tristeza es provocada por el hecho de que algunos niños perciben el alejamiento de sus familiares como un acto de abandono. Asimismo, suelen experimentar tristeza hacia la situación de migrar y hacia quienes migran debido a que reconocen hechos violentos donde hay discriminación.

Además de experimentar sentimientos de tristeza, también sienten felicidad. El sentimiento de felicidad parte de la percepción del sacrificio que hace el familiar que migra por el bienestar de la familia, lo cual ven como un logro y como una muestra de amor y cariño hacia ellos y su familia; así también, sienten felicidad por la reunificación cuando el familiar vuelve. Ambas emociones denotan la existencia de una conciencia social y empatía por parte del niño; puede reconocer lo que le sucede a él y lo que les sucede a los otros cuando se da la migración de algún familiar cercano.

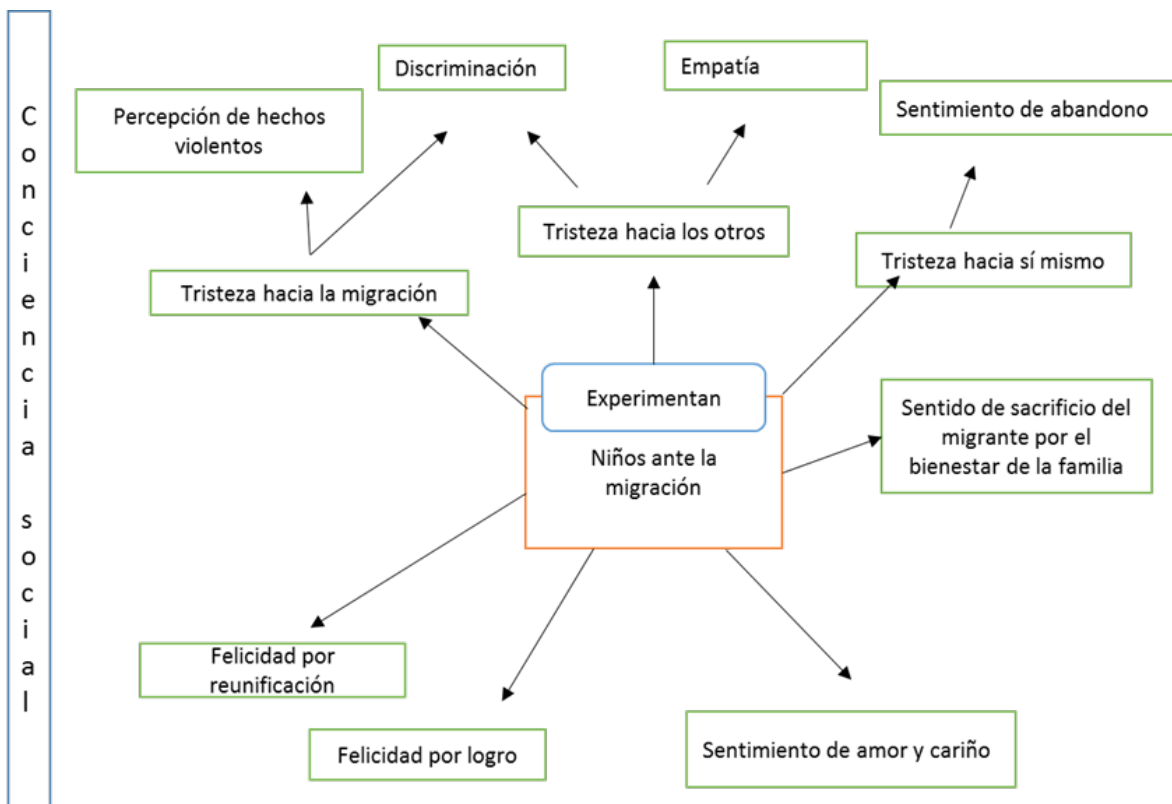


Figura 1. Integración del análisis de categorías preestablecidas y emergentes

Discusión y conclusiones

Tal como lo dicen Ortiz, López-Sánchez, Fuentes y Etxebarria (2014) y Reeve (2004), lo social y afectivo está estrechamente ligado en el desarrollo del niño. En los niños de este estudio, su contexto y sus propias narrativas dan cuenta de ese proceso de socialización que están viviendo en torno a la migración y las adecuaciones que viven quienes experimentan la migración directa o indirectamente, ya sea porque algún familiar cercano migró o porque alguien de su comunidad lo hizo.

Las emociones que manifiestan los niños en sus historias y en sus dibujos denotan un abanico de emociones que va desde la alegría y felicidad hasta la tristeza, incluso, hay casos en los que los mismos niños manifiestan en la experiencia de migrar ambas emociones.

Por un lado, los niños que manifiestan sentimientos de tristeza, al igual que lo encontrado por Guzmán-Carrillo y González-Verduzco (2013), sienten tristeza, enojo, soledad, abandono y esto no solo sucede con los niños mexicanos; la Red de Migrantes de Nicaragua reporta que 77% de los niños (as) encuestados expresó sentir tristeza desde que el padre o madre decide irse hasta que regresa. Según estos autores, dichos menores crecen con altos grados de vulnerabilidad emocional, obligándolos a una maduración temprana y con el riesgo de presentar deserción escolar y embarazos prematuros. Así también, López-Pozos, (2009) encontró en un estudio con familias de Tlaxcala y California, sentimientos

de tristeza y de abandono manifestándose con rebeldía y desadaptación.

Las cuestiones anteriores se dan, de manera más frecuente, cuando la madre es quien decide migrar, ya que ella es considerada el principal referente afectivo, y resulta ser la figura más importante en el desarrollo emocional del niño (a); esto es cada vez más común, debido al creciente número de mujeres migrantes (Liwski, 2017). Sin embargo, para el caso de los niños de este estudio, no se preguntó a todos si su familiar migrante directo era su padre o madre, por lo cual no se podría expresar un juicio concluyente al respecto.

En este estudio, se enfatizan las similitudes entre la tristeza y la felicidad que expresan los niños ante la migración. Por su parte, la mayoría de los estudios encontrados resaltan el efecto y la apreciación negativa que tiene el niño sobre este fenómeno (Gamarra et al., 2006; García & Sanz, 2002; Maldonado, 2005, citados por Vera, 2009; Esquivel, 2010), y pocos hablan de manera favorable sobre lo que experimentan los niños al interpretar como un logro el que sus familiares migrantes crucen al otro lado (Moctezuma, 2012, citado por Rivera-Heredia & Rayo, 2015) y poder recibir beneficios de algún tipo ante dicha situación (Zapata, 2009).

Los niños de este estudio muestran emociones de alegría y felicidad por la migración de un familiar, a pesar de que se enfrenten a diversos peligros y experiencias desagradables, tanto los que se van como los que se quedan. Desde la perspectiva de la resiliencia, se podría decir

que estos niños, de alguna manera, muestran su resiliencia y la de sus familiares, que aun en la adversidad, puede rescatar lo positivo que tiene tal circunstancia (González-Arratia, Valdez-Medina & Van-Barneveld, 2009; Castañer, 2017).

Por otro lado, hay niños que expresan o manifiestan tanto emociones simultáneas de alegría como de tristeza ante la migración de un familiar; en sus escritos consideran que la migración es tanto buena como mala o expresan verbalmente que la migración es mala, pero en sus dibujos muestran rostros alegres o viceversa; más que interpretar esto como una contradicción en los niños, se confirma que el niño vive tanto emociones agradables como desagradables ante la migración de un familiar. Ojeda, Bailón y García (2014), hablan de esa posibilidad del niño de reconocer o tratar de equilibrar aquellas emociones que podrían parecer contradictorias, pero que ambas son parte de la experiencia al tener un familiar migrante.

También se da el caso de niños que solo ven la migración como algo malo, debido a que sus familiares se alejan de ellos, los dejan solos; mientras que para otros niños, la migración representa algo bueno, ya que permite a los familiares que están lejos venir a visitarlos y proveerlos de recursos materiales. Este hecho hace visible la percepción ambivalente de los niños ante un mismo evento, y a partir de ello surge la pregunta sobre ¿qué lleva a estos niños a percibir la migración de una u otra manera, o de ambas?, y ¿cómo esta percepción tiene relación

con el propio desarrollo socioemocional? Preguntas que podrían ser contestadas en estudios posteriores.

Con relación a la capacidad empática, de acuerdo a Piaget, ésta se da principalmente en el periodo formal de la inteligencia. En este estudio, se observa que los niños desde los 9 años muestran empatía hacia otras personas que viven la migración directa o indirectamente, es decir, contrario a lo que propone Piaget, estos niños presentan la capacidad de ponerse en el lugar del otro en edades más tempranas, como lo manifiestan también Oros y Fontana (2015), al igual que Rodas (2016).

Respecto al desarrollo moral, se observó que niños menores de 12 años juzgan la migración como buena o mala en la medida que se sienten afectados personalmente o sus seres cercanos; por otro lado, los niños de 12 años juzgan la migración de acuerdo con las injusticias que perciben en el contexto sociocultural, es decir, aspectos de orden social, tal como lo propusieron Kolberg y Hers (1977). Sin embargo, hay pocos casos de niños de 8 años que muestren una valoración de la migración con base en el orden social.

De manera general, se podría decir que los niños de este estudio presentan habilidades socioemocionales en edades más tempranas que las propuestas por autores clásicos en el tema.

Asimismo, a partir del análisis de los dibujos se puede observar la diversidad de habilidades, de experiencias y contextos que influyen en el qué y cómo se expresan los niños. Por ejemplo,

en los estados se pudieron identificar diferencias, de tal forma que los estados del centro y occidente (Zacatecas, Michoacán, Hidalgo, Jalisco) refieren más historias de migración directa; por su parte, los niños de Yucatán se refieren más frecuentemente a una migración de lo rural a lo urbano, por mencionar algunas generalidades. En investigaciones a futuro habría que hacer un análisis más exhaustivo sobre las particularidades de los contextos y de su influencia, tanto en el desarrollo como en la experiencia migratoria.

Por su parte, el hecho de poder reconocer y hablar de las emociones es educación emocional (López-Cassá, 2005; Arias et al., 2012). La educación emocional para todos los niños es necesaria, pero para aquellos con experiencias migratorias lo es por los procesos de adaptación que viven al migrar un familiar y con mayor razón si éste es un progenitor. Por ello, es imprescindible que tanto en el sistema educativo, comunitario y familiar, se atienda al niño y a su vivencia. Justis, Almestro y Silva (2017), refuerzan esta idea al mencionar que al educar en las emociones, se busca minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas situaciones de repercusión social.

El uso de la narrativa y del dibujo, además de mostrar la complejidad que le van agregando los niños a sus construcciones de acuerdo con su edad, también estos materiales expresan el mundo subjetivo de los niños respecto a sus emociones, sentimientos, pensamientos e ideas

sobre el fenómeno de la migración. Así como esta técnica de recolección de datos sirvió para tener un acercamiento a aspectos evolutivos como a la experiencia migratoria de los niños, se podría implementar para comprender lo que le sucede a los niños respecto a otros fenómenos psicosociales.

Es necesario reconocer algunas limitaciones de este trabajo. Aunque se utilizó el método de la narrativa, solo se hizo para que los niños escribieran una historia a partir de su dibujo. Algunos narraron historias cercanas a ellos y otros más situaciones de su medio inmediato, por ende, en estudios posteriores se podría obtener más información si se les pide de manera explícita que cuenten historias en relación con su historia personal con la migración.

Si la historia fuera narrada de manera oral y no escrita, tal vez se obtendría mayor información y se podría profundizar en el fenómeno estudiado (Liamputtong, 2013). Esto se lograría al entrevistar a los niños mientras éstos hacen sus dibujos, empero, al haber aplicado la técnica del dibujo y la narración de la historia de manera grupal, no se permitió ahondar en lo que pasa con estos niños respecto a su experiencia con la migración.

En estudios posteriores, se recomendaría reunir grupos más pequeños o de manera individual, dialogar con mayor profundidad con los niños respecto a sus historias, además de establecer de manera anticipada y más clara los procedimientos para el llenado y el vaciado de

la información de cada estado, debido a que fue un reto integrar la información en algunos casos donde no se tenían los mismos datos.

Contar la historia propia puede ser liberador. Ayudar a que los niños comprendan sus emociones, los pueden movilizar para conseguir un beneficio o evitar un daño (Mora, 2008). El ejercicio de expresar emociones a través del dibujo y la narrativa, además de servir de diagnóstico en cuanto a cómo están viviendo estas experiencias migratorias los niños y en qué circunstancias, también podría servir como medio de educación socioemocional, donde los niños puedan reconocer y expresar las emociones en torno a sus experiencias migratorias directas o indirectas.

Referencias

- Arias, A. V., Morales, J. F., Nouvilas. E. y Martínez, J. L. (2012). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Panamericana.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Erick Erickson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua*. España: Gedisa.
- Castañer, A. (2017). *Migración resiliente, herramientas de rescate emocional para niñas, niños y adolescentes*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/VCEMigracionResiliente_mar2018.pdf
- Esquivel, F. (2010). *Psicoterapia Infantil con Juegos. Casos Clínicos*. México: El Manual Moderno S. A. de C. V.
- Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas Sistémicas*, 13(69), s/p. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- García-Ledesma, R. y Suárez-Castillo, M. (2007). La pérdida ambigua: una prolongada aflicción de la familia. *Psicología y Ciencia Social*, 9(2), 32-41.
- Gloria, A. M. (1999). Apoyando estudiantes Chicanas: Therapeutic factors in Chicana college students support groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 24(3), 246-259.
- González Arratia, N. I., Valdez Medina, J. L., van Barneveld, H. y González Escobar, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *Ciencia Ergo-Sum*, 16(3), 247-253.
- Gortberg, E. (2008). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Guzmán-Carrillo, K. y González-Verduzco, B. (2013). *Recursos psicológicos en niños con familiares migrantes* (Tesis de licenciatura no publicada). México: Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 67-73.

- Justis, O., Almestro, S. y Silva, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 109-126. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2636>
- Kohlberg, L. y Hersh, R. (1997). Moral Development: A Review of the Theory Lawrence. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Liwski, N. (23 de febrero de 2017). *Migraciones de niñas, niños, y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Recuperado de http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/Migraciones_liwski.pdf
- López J. y Scandroglio, B. (2007). La metodología cualitativa en la intervención psicosocial. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención psicosocial* (pp. 555-606). Madrid: Pearson Education.
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Pozos, C. (2009). El costo emocional de la separación en niños migrantes: un estudio de caso de migración familiar entre Tlaxcala y California. *Agricultura, Sociedad y desarrollo*, 1(6), 81-103.
- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios del cerebro humano*. Madrid: Alianza.
- Ojeda García, A. (2014). *El dibujo como expresión del mundo interno del migrante*. México: Universidad Iberoamericana.
- Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles, ¿Cuánto influye la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Ortiz, M., López-Sánchez, F., Fuentes, M. y Etxebarria, I. (2014). *Desarrollo afectivo y Social*. México: Psicología Pirámide.
- Palmero Cantero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25.
- Papalia, D., Wendkors, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- Piras, G. (2016). Emociones y migración: Las vivencias emocionales de las hijas y los hijos que se quedan en origen. *Psicoperspectivas*, 15(3), 67-77.
- Puleo, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170.
- Ramos, P. (2012). *Aplicación de terapia grupal con enfoque humanista a adolescentes con síntomas de depresión en hijos de padres migrantes en la Unidad Educativa Fiscal Mixta Central la Inmaculada* (Tesis de maestría).

- Recuperada de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1791/1/09252.pdf>
- Reeve, J. (2004). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Rivera-Heredia, M. E. y Rayo-Varona, E. (2015). Migración y Transnacionalidad desde una mirada infantil. El caso de dos comunidades michoacanas de alta tradición Migratoria. En C. Leco y J. C. L. Chávez-Navarro (Eds.), *Migración Vulnerable en Michoacán* (75-79). México: Editorial Morevallado ININEE-UMSNH.
- Rodas, B. (2016). *La empatía cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 5-6 años de la Unidad Educativa Alfonso Troya* (Proyecto de tesis). Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Serry, T. y Liamputtong, P. (2013). The in-depth interviewing method in health. En P. Liamputtong (Ed.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence-based Practice* (pp. 39-53). Inglaterra: Oxford University Press.
- Strauss, A. (1970). Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En Shibutani, T. (comp.), *Naturaleza humana y comportamiento colectivo. Ensayos en honor a Helbert Blumer*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Vera, J. A. (2009). Depresión, ansiedad y estrés en niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. *Psicología y Educación*, 40, 337-345.
- Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 1749-1769.

Recibido: 13/03/2019

Revisado: 18/06/2019

Aceptado: 03/07/2019

Migración: percepción infantil a partir de narraciones

Migration: young people's perception from narratives

Javier Zavala Rayas
Georgina Lozano Razo
María Dolores García Sánchez
Silvia del Carmen Miramontes Zapata
Juan Martín Sánchez Bautista
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue conocer y describir las percepciones que los infantes tienen de la migración internacional. La investigación se realizó en algunas localidades del estado de Zacatecas, pertenecientes a dos municipios con alta incidencia migratoria. Se trabajó con 483 niñas y niños, estudiantes de educación básica (primaria). Se usó la técnica del dibujo temático y se pidió que complementaran el dibujo con una historia sobre éste. Los resultados muestran que los participantes tienen conocimiento del fenómeno migratorio. Se encontraron dibujos e historias que giran en torno a algunas categorías que realizamos, de acuerdo con el contenido de las narraciones y dibujos, entre ellas, cumplir el sueño americano. Los participantes tienen perfectamente claro que la migración indocumentada conlleva peligros, por ejemplo, perecer al intentar cruzar el río; la falta de agua, alimento y exponerse a los animales venenosos al cruzar por el desierto; otro aspecto manifiesto es “la migra”; malos tratos hacia los indocumentados; además, en los dibujos e historias, existen indicios de dificultades en algunos aspectos emocionales, tristeza, sentimientos de abandono, desesperación, entre otros.

Palabras clave: migración, infantes, percepción, narrativa, metodología cualitativa.

Nota del autor

Javier Zavala Rayas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas. Georgina Lozano Razo, María Dolores García Sánchez, Silvia del Carmen Miramontes Zapata y Juan Martín Sánchez Bautista, Unidad Académica de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas. La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Javier Zavala Rayas, Universidad Autónoma de Zacatecas, Jardín Juárez #147, Col. Centro Histórico, C.P. 98000, Zacatecas, Zacatecas. Correo electrónico: jzavala@uaz.edu.mx

Abstract

The objective of this research was to better understand and describe young people's perception regarding international migration. This research project was executed in different locations in the state of Zacatecas, in two municipalities with a high incidence of migration. The research subjects were 483 children attending elementary school. A thematic drawing technique was employed, in which subjects were asked to complete a drawing and tell a story about it. These drawings and stories generated a series of categories, among which were notions of the achievement of the American dream. The children have a clear understanding that undocumented migration is associated with certain dangers, such as drowning while crossing the river. Similarly, drawings are reminiscent of desert-like passages, including components such as lack of water, food, and the danger of venomous animals. Another category derived from the drawings and stories was related to the dangers of the "migra" and how young people describe the mistreatment of undocumented migrants. Additionally, the drawings and stories suggest emotional difficulties such as sadness, abandonment issues, anxiety, and others.

Keywords: migration, youth, perception, narrative, qualitative methodology.

Pretender siquiera hacer una descripción de la migración parece una ardua, difícil y compleja labor, ya que viene a ser una condición natural del ser humano, o como mencionan Sanz y Valenzuela (2016), "las dinámicas migratorias han sido sustancia de la historia humana... retratada por la movilidad de las personas, en todas las escalas y direcciones, tan continuas que pueden definirse como una práctica inherente a su existencia misma" (p. 15).

Olvera y Baca (2016), así como Calva (2019), indican que la migración suele realizarse en búsqueda de mejores condiciones de vida, y los motivos de ello serán tan diversos como el número de migrantes que existe en nuestro planeta. Estamos claros que el factor económico puede ser uno de los principales, pero no el único; se requiere un análisis desde diferentes perspectivas de las ciencias humanas y sociales,

con un posible enfoque interdisciplinario, para tener una perspectiva comprensiva, y potencialmente, establecer propuestas sólidas para analizar el fenómeno.

Por otro lado, Stefoni (2011), además de González y Soto (2015), mencionan que hasta hace pocos años, en la década de los noventa y en el 2000, principalmente, en el contexto mexicano se hacían investigaciones y/o se ponía mayor énfasis en las repercusiones económicas de las remesas que enviaban los migrantes –legales o no–, ya que el impacto de las mismas es enorme en la economía de México. Actualmente, y desde hace muchos años, representan la segunda fuente de ingresos, después del petróleo, y parece que pasarán a ser la primera, a reserva de las políticas que se establezcan por parte de la administración del presidente de Estados Unidos, en relación con

los acuerdos comerciales y los migrantes. Lo anterior, en un panorama donde las políticas públicas van encaminadas a desaparecer la industria petrolera, donde la explotación de las riquezas del subsuelo mexicano pasa a empresas transnacionales. Aunque hay quienes afirman que las remesas ya ocupan el primer lugar de ingreso de divisas en nuestro país (Mendoza, 2015; Las remesas, 2016).

A continuación se presentan algunas de las áreas en las que, desde una perspectiva psicosocial, puede analizarse el fenómeno migratorio y su relevancia: el impacto cultural identitario en adolescentes y jóvenes de retorno, que, en ocasiones, jamás habrían visitado México debido a las condiciones migratorias de los padres; estudiantes que viven en ciudades fronterizas de México y cursan los estudios en Estados Unidos; migrantes de retorno y la complejidad de su incursión en la educación en todos los niveles, con el inminente cambio en el sistema educativo y, algunas veces, sin conocer el idioma español; menores que migran sin los padres (Vilaboa, 2006; Villaseñor & Moreno, 2006); además de condiciones sociales como la pobreza, el entorno familiar, y sus implicaciones para el fenómeno migratorio (Gallo, 2004; Rangel, 2008).

Algunos autores como Rodríguez (2008), se refieren a la relevancia del fenómeno migratorio internacional que, incluso, puede ser un elemento de seguridad nacional en algunos países, tanto receptores como emisores. Por otro lado, el análisis del impacto en la demografía

es relevante, por ejemplo, en Zacatecas casi la tercera parte de la población vive en Estados Unidos de América, por lo cual se convierte en un estado binacional. Al 2010, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), y la *Current Population Survey* (2015), 572 mil zacatecanos estaban en Estados Unidos de América.

Se han estudiado las redes sociales y de apoyo que se emplean para lograr migrar, así como los lugares de origen y destino (Mendoza, 2003) como parte del fenómeno migratorio. Hacemos hincapié, también, en que la migración no debe ser sólo estadísticas, aunque relevantes, consideramos más importante enfatizar que es un fenómeno humano, que conlleva impacto a nivel psicológico y potencialmente repercutirá por el resto de la vida en el comportamiento de cada uno de los actores.

La migración, primordialmente realizada por varones solos, puede llevar a la desintegración familiar y a la implementación de una dinámica familiar distinta, forzada por las circunstancias, donde la figura paterna de la familia tradicional se desdibuja. Marchetti-Mercer (2012) y Falicov (2005), consideran y dan relevancia al hecho de que la migración no es un fenómeno individual, ya que afecta al migrante(s) y a su(s) familia(s). Por otro lado, Glick (2010) detalla algunas transformaciones que este fenómeno provoca en las relaciones intrafamiliares e, incluso, el trastocamiento de valores, actitudes y la aculturación de las comunidades de origen. Gómez de León del Río y Guzmán (2006),

además de McGuire y Martin (2007), describen algunos efectos psicológicos sobre miembros diversos de la familia o amigos cercanos, mientras que Díaz (2017), menciona algunas consecuencias en la salud mental de los infantes que se quedan cuando sus padres migran. D'Aubeterre (2002), Herrera y Carrillo (2009), señalan efectos poco favorecedores en las emociones a partir de la migración de los padres. Además de las repercusiones en la familia, pensemos en los efectos en la salud mental de las comunidades (Zavala, Luis, Lozano, García & Robledo, 2008).

Según Piras (2016), los adolescentes que tienen padres migrantes, perciben o experimentan ambivalencia en los sentimientos, y tienen que reconfigurar sus emociones, ya que la ausencia o presencia no física, por las telecomunicaciones, no permite tener estabilidad emocional. Beck-Gernsheim (2003), hace referencia a que en los tiempos contemporáneos, aun cuando pueden ser confusos o relativamente no apegados a lo tradicional, la familia mantiene un reconocimiento como la construcción social donde se desarrollan y se forman los ciudadanos; al faltar el padre o la madre en la responsabilidad de la crianza y el cuidado, se genera confusión.

Paredes, Bravo y Calle (2004), hicieron una investigación con hijos de padres migrantes en Ecuador, y encontraron que se daban situaciones de maltrato infantil, enfermedades del tracto respiratorio, hipo crecimiento, problemas de nutrición, trastornos de conducta, ansiedad, depresión, baja autoestima, trastornos del

sueño, enuresis, abuso sexual y trastornos del aprendizaje, esto último también lo reportaron Miranda-Vera, Mejía-Mayer y Díaz-Estrella (2018), además de patrones de conducta escolares inapropiados.

Método

El objetivo de la presente investigación fue describir la experiencia sobre el tema de la migración (padres migrantes) en niños de algunas localidades del estado de Zacatecas, estudiantes de educación básica (primaria). Estos resultados son parte de una investigación más amplia que implica investigación conjunta en otros estados de México -Hidalgo, Jalisco y Yucatán- y sólo se describirán los resultados del estado de Zacatecas.

La metodología utilizada es de carácter cualitativo, con base en el enfoque narrativo, ya que consideramos puede proporcionarnos más elementos para lograr la descripción de lo escrito por los participantes en la investigación. De acuerdo a Blanco (2011), esta perspectiva debe tener siempre presente que “la realidad” es heterogénea, múltiple, diversa, compleja y cabe la posibilidad de trascender campos disciplinarios. Bowman (2006), Webster y Mertova (2007), nos indican que lo narrativo nos lleva a la generación de textos reflexivos y, hasta cierto punto, experimentales, alejándose de la posibilidad de lo universal y de las leyes generales, empero, enfatizando lo concreto, individual y cotidiano, al contemplar la escritura como un método de análisis. Algunas de las

preguntas de investigación que surgieron fueron: ¿saben qué es la migración? ¿Cómo perciben la migración los participantes? ¿Cómo les afecta?

Participantes

Se trabajó con 483 estudiantes de educación básica (primaria) de 9-12 años, de las localidades de Jerez (199 participantes, 120 mujeres y 79 hombres), Fresnillo (238 participantes, 150 mujeres y 88 hombres), Mariana (46 participantes, 26 mujeres y 20 hombres), del estado de Zacatecas. Cabe señalar que son localidades con alto índice migratorio hacia Estados Unidos de América.

Técnica de recolección de datos

Dibujo temático. Se eligió ésta técnica, ya que puede considerarse una actividad lúdica por parte de quienes participaron, y suele ser del agrado de niños y niñas de las edades que formaron parte de la investigación. Por otro lado, ocasionalmente suelen encontrarse algunas dificultades para contestar otro tipo de instrumentos psicológicos.

Procedimiento

Se acudió a las comunidades seleccionadas por sus características de tradición migratoria. Con antelación, se habían identificado las escuelas en las que se solicitó permiso a las autoridades educativas del plantel para realizar la investigación; se habló con directores y directora de las escuelas, se les explicó la actividad a realizar, a lo cual ellos accedieron sin dificultad y se envió el consentimiento informado a los

padres y/o tutores de los infantes. Posteriormente, se trabajó con cada grupo, preguntándoles primero si sabían qué es la migración. Una vez que se verificó el entendimiento del término, se procedió a explicar la siguiente consigna: “van a hacer un dibujo sobre la migración, en la hoja que les vamos a dar, el dibujo lo pueden realizar como ustedes quieran, con colores o solo lápiz, usando toda la hoja o solo una parte. También van a anotar su edad y si son niños o niñas; así como su grupo. Al terminar el dibujo, en la parte de atrás de la hoja, van a escribir una historia sobre el dibujo que hicieron. Si hay alguna duda, pueden preguntar en cualquier momento. Gracias.”

Resultados y discusión

A continuación se describen algunos dibujos e historias hechos por los niños sobre el tema de la migración, así como algunas categorías que fueron elaboradas con base en los elementos de los dibujos y las narraciones. Las categorías obtenidas son las siguientes: 1) separación de la familia, y 2) vicisitudes, subdividida ésta en “migra”, desierto, sueño americano, falta de oportunidades laborales y muerte. A continuación, se procederá a ejemplificar dichas categorías.

Separación de la familia

Un niño de ocho años escribió: “este dibujo representa la familia y la migración, la migración es cuando se van de un lugar a otro y la familia cuando están todos juntos la migración es mala

porque se va un familiar que queremos”. Por su parte, una niña de nueve años escribió: “el papá se va a Estados Unidos y su esposa su hija se ponen tristes. La migración es cuando alguna persona se va a otro país a veces es buena y a veces mala”.

Además, tenemos que una niña escribió:

Mi papa se fue a Estados Unidos porque estaba muy dura la crisis y llo tenía 2 años y no lo e visto pero algun dia va a regresar pero nos “miantiono” se fue de mogado por nos dise que aorita esta muy dura la crisis pero alla tiene ganas de venirse porque lla tiene mucho alla y es muy triste no tener aquí a sus familiares.



Figura 1. La migra (niño, 11 años)

Por otro lado, un niño comenta que:

Había una señora, un señor no tenían mucho dinero y el señor se fue al otro ldo dejando su hijo y su mujer cuando iba, lo agarraron la señora llorando y llorando y su

hija preguntaba y mi papá dónde esta mi papá y la señora no le contestaba, cuando cresio le dijo la verdad y ella se puso a llorar.

Además, encontramos que un infante escribió: “yo no tengo historia porque mis hermanos nunca han venido”. Otro infante relató: la gente se va a los Estados Unidos por falta de recursos que aquí en México no ay por eso ay mucha migrasion a diferentes partes del mundo como mi tio que tiene 18 años en Notario California y no a venido en esos años, no lo conozco y tengo ganas de conocerlo”. Catastróficamente tenemos: “mi primo Hugo se fue, deja sus familia en México por el tipo de trabajo, al poco tiempo se derrumbó el otel donde el vivia y murió. Ahora sus hijos están en 1° y 2° de secundaria y su madre murio de un infarto”. La narración previa, podría ubicarse también en la subcategoría muerte.



Figura 2. El desierto (niña, 10 años)

Las narraciones nos describen aspectos, sobre todo, de tristeza y necesidad o ganas de establecer un contacto o conocer a sus familiares, ya que sus familiares migraron en algunos casos desde hace muchos años.

Imaginemos la zozobra de una familia que tiene referencia del peligro al cruzar la frontera de manera ilegal, ya sea por cruzar un río, brincar un muro o caminar por el desierto.

Vicisitudes

A este respecto, un niño de 12 años escribió: “porque cuando pasas el desierto te cansas y si se te caba el agua te puedes morir a la vez te puedes morir sin agua y alimento”. Por otro lado, un niño de 10 años escribió: “tres señores que quieren crusar el desierto para llegar a Estados Unidos” (subcategoría desierto). También tenemos a otro niño de ocho años de edad que contó lo siguiente: “cuando se ban los papas a otros países, la migración para mi mala, porque pueden morirse” (subcategoría muerte). Otra niña de diez años relató: “la migración es

cuando alguien quiere viajar a estados unidos por mojado y los atrapan a los matan es un poco mala y un poco buena y ellos quieren defender a su estado porque se van hacer una nueva vida y los que pasan o mueren por culpa de otros”.

También encontramos, en relación a la subcategoría desierto, el siguiente relato: “yo divuje eso porque mis primos asi me contaron como pasaron ellos un primo mio me dijo que el paso por el decierto y que vido un elicotero y el yso un oyo en la tierra y se metio y el elicotero asuso pero no vido nada porque se avia escondido y tanvien que tomara agua puerca para sobrevivir”. Además tenemos: “mi tío cruzo la frontera solo y en la dosch, por el desierto sin comida ni agua y no lo atrapo la policia”. Como dato, Magallón (2008) reporta que desde la década de los noventa, se tienen al menos 450 muertes anuales registradas, acaecidas al pretender cruzar la frontera norte, sin contar con las víctimas que no se contabilizan y que suelen ser más elevadas que los reportes oficiales.

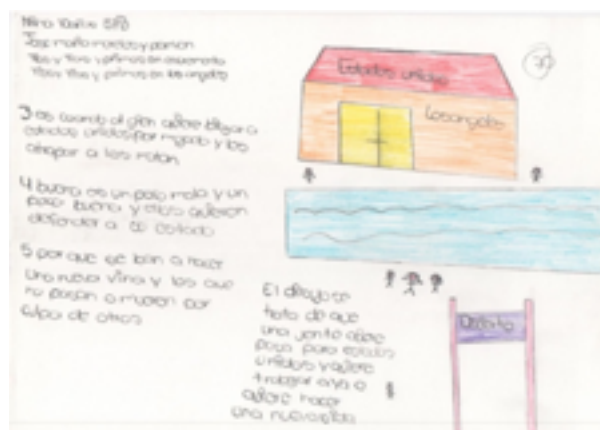


Figura 3. Una nueva vida (niña, 10 años)

Encontramos en las narraciones que la muerte de quienes intentan cruzar de manera ilegal puede ser una constante, como es el caso de los siguientes relatos: “Yo lo puse porque los migrantes quieren pasar por el desierto pero la migra los matan y no llegan a su destino”; “Yo dibujé un señor que va pasar a Estado Unidos y pasaron unos aviones y les dispararon y se murió”; “Yo dibujé a un familiar mío que paso de mojado y que lo balacearon y se murió y llamaron a mi abuelita y lo velamos”; “Porque corren muchos riesgos como morir en el río o que klos asesinen”; “Cuando vas cruzando hay mucho peligros, también en las noticias dicen que matan a personas y las asesinan aunque sean inocentes y es muy peligroso por eso.”

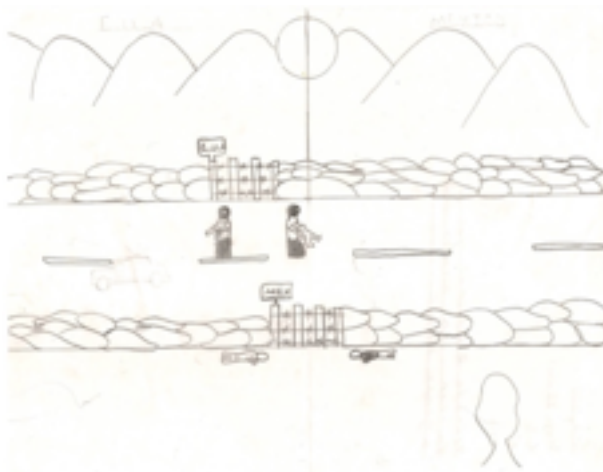


Figura 4. La muerte (niño, 12 años)

La “migra” es un elemento constante en las narraciones de los infantes, tienen referencia de ella: “Eataba cruzando y en eso la migra lo vio y lo trataron de matar”; “Mi papá me platicó que cruzó al otro lado y me contó que cruzó el río

le estaba disparando”; “Es injusta porque los policías les pegan, ellos no tiene la culpa, hasta las mamás se van y se llevan a sus hijos, pero a veces los dejan en la frontera. Está muy bien que las señoras les den de comer a los migrantes y tengan en donde descansar”; “Cuando el carro lleva carga y también gente y la baja al otro lado y tienen que pasar por el agua y si te ve la policía te meten a la carcel”; “Habia una vez tres compadres que querían cruzar la frontera por el río bravo, primero paso Julio y cuando estaba pasando Pancho el de la migra le disparo.”



Figura 5. La frontera (niño, 10 años)

De acuerdo con Cárdenas, Gómez, Méndez y Yáñez (2011), así como Montañés y Moyano (2010), el análisis del fenómeno migratorio debe incorporar un abordaje en el cual se contemple que quienes migran, independientemente de las razones por las que lo hacen, son personas con relaciones familiares y sociales –amistades, escuela, entre otras–, y que la separación de esas familias nucleares e incluso extensas, conlleva

un impacto, en lo general, negativo en las emociones, tanto de quienes se van como de los que se quedan.

De acuerdo con García, Lozano, Luis y Zavala (2011), para el 2004, los residentes en Estados Unidos de origen mexicano se estimaban en 26.6 millones, legales o no; aun con las restricciones impuestas para detener el ingreso de migrantes ilegales, la migración se mantiene constante, y debido a las carencias de opciones laborales mejor remuneradas, es difícil que se detenga.

Una niña de 10 años escribió en la subcategoría falta de oportunidades laborales: “es cuando no ay trabajo se ban al otro lado ay se puede encontrar para darle asu familia dinero”. También tenemos: “la familia era una ves una familia un dia no tenían dinero para meter asu hijo na escuela y se fueron a estados unidos”. El anterior relato pone de manifiesto que se tiene una clara percepción de por qué se emigra, la falta de recursos económicos y oportunidades de empleo en sus lugares de origen.

Diversos estudios mencionan que existe un impacto negativo en la salud psíquica de las poblaciones que padecen la migración (Aguilera & Aldaz, 2003; Marroni, 2010; Ramos, 2010). En el ámbito de la niñez, algunos estudios muestran evidencia sobre la relación que existe entre la migración, la fractura de la familia y el bienestar psicoemocional; lamentablemente, el impacto negativo es generalizado (Flores & Kaplan, 2009; McGuire & Martin, 2007; Mummert, 2009).

López (2010) menciona que las investigaciones sobre el fenómeno migratorio en relación con los infantes como actores sociales de la migración son limitadas, a pesar de la relevancia de la situación, pues hay zonas en el país donde los infantes están inmersos en un ambiente, cuyos aspectos culturales, económicos, políticos, religiosos y psicológicos están impregnados de la migración y son parte cotidiana de la vida de quienes la viven, como lo ejemplifica la siguiente cita: “... jugaban como todos los niños a malos y buenos, a policías y ladrones, aunque en una variante local, pues unos eran ‘emigrados’ y los otros eran ‘rinches’, haciendo alusión probablemente a los rangers, del Programa Bracero” (p. 35).

Escobar, Hurtado, Pimentel, Rodríguez, y Santamaría (2008), mencionan que los hijos de migrantes que no emigran, suelen pasar a ser parte de las familias quebrantadas, puesto que la herida de sus integrantes es permanente y con la posibilidad de crecer, puesto que hay tensión, ya sea por el distanciamiento o la pérdida total de la persona que emigró y la probable presión



Figura 6. La frontera (niña, 10 años)

social adquirida por las expectativas de una mejor calidad de vida, facilitada por el recurso económico que recibirá en el futuro; y los infantes tienen clara percepción de ello. Una niña de 10 años de edad mencionó: “que se van de México para ganar más dinero y dejan a sus hijos esposas en México y ellos se van.”

Una niña de 13 años escribió: “yo quisiera que toda mi familia estuviera junta pero todos mis abuelitos ya se murieron y mis tios están en el norte”; “La migración es cuando nuestros papas o tios viajan a otros lugares lejos... y si te ve la policía te mete a la cárcel.” Por otro lado, entre las dificultades psicosociales de los hijos de migrantes podría incluirse la desprotección, ésta se puede convertir en un problema al que quedan expuestos los niños y adolescentes. Elementos como la autoestima y quizá el sentido de pertenencia, podrían verse afectados por el fenómeno migratorio, además, la carencia de una figura de apoyo emocional que pueda compartir sus experiencias positivas o negativas, miedos o temores, así como sus dudas sobre diversos temas, lleva a estos niños y adolescentes a ser potenciales víctimas de grupos de personas que los amedrentan en la escuela y, en el peor de los casos, de la delincuencia organizada.

Por otro lado, en nuestros sistemas socioculturales latinoamericanos se da la solidaridad de la familia por consanguinidad, el apoyo en el cuidado y la crianza de los niños que tienen papá o mamá migrante, o ambos migrantes. Las tías y abuelas que se convierten

en las “madres de aquí” (López & Loaiza, 2010; Micolta & Escobar, 2010). En la medida de lo posible, se subsana en el mejor de los casos la falta de la madre biológica, aunque esto no garantiza que sea la mejor opción para el desarrollo emocional y afectivo de los infantes.

De acuerdo a Sotomayor-Peterson, y Montiel-Carbajal (2014), existe una ausencia de políticas públicas que satisfagan o estén a favor de las familias y los menores; los padres son los responsables en todos los aspectos de la población infantil en un entorno de escasa escolaridad, pobreza, falta de oportunidades laborales bien remuneradas, que permitan satisfacer las necesidades básicas, de recreación y esparcimiento, poca posibilidad de concluir o, al menos, iniciar estudios de nivel superior, por mencionar algunas carencias y limitantes sociales. Estos entornos fomentan la violencia e inseguridad que actualmente vive la sociedad mexicana e impacta a todos los sectores sociales, con el creciente consumo de alcohol y fármacos en edades cada vez más tempranas.

Erazo, Esponda y Yaksic (2018), consideran que para implementar una política pública, en primera instancia, se debe reconocer presencia de una situación extraordinaria que amerite la posibilidad de desarrollar una política expresa. Para tal fin, hace falta investigación científica a cargo de grupos de expertos en la temática, que promuevan la necesidad de esas políticas públicas, además de responsables en la toma de decisiones en los poderes legislativos

y ejecutivos, quienes lleven a cabo las acciones pertinentes para que dicha política sea una potencial realidad.

La situación actual de nuestro país, indica que falta apertura ante las necesidades de quienes realizan investigación en las ciencias sociales. Lo anterior hace más ardua la tarea de producir conocimiento que propicie el establecimiento de políticas encaminadas al sector infantil en el complejo tema de la migración. Debemos señalar y enfatizar, por considerarlo un punto álgido y hasta peligroso, la percepción del narcotráfico como algo natural o parte del proceso de migración. Al respecto, llamaron nuestra atención ciertos aspectos de las narraciones, que son “nuevos,” pero no menos preocupantes. Es importante señalar que en años recientes, sobre todo 2016, 2017 y 2018, sin que haya disminuido ampliamente en 2019, según cifras oficiales del INEGI (2018), en Fresnillo y Jerez, cabeceras municipales en el Estado de Zacatecas, se tenía un elevado índice de inseguridad por el narcotráfico. Era común ver camionetas con personas armadas con rifles o ametralladoras y aunque actualmente es menos habitual, aún no desaparece ese tipo de eventos. Historias como las siguientes lo ejemplifican: “traficantes de marihuana cuando estaban pobres se los encontraron y les dijeron quieres dinero vamos a vender droga y vamos a ganar buena lana si ocupas dinero y te interesa vender toma 200 kilos y la mitad para ti y la mitad para mi, te escondes para que la migra no te vea i no te meten a al cárcel no si no vendes droga y

marihuana. Fin del cuento chistoso”; “Había tres señores que querían cruzar la frontera y el chapo Guzmán quería cruzar droga”; “Chapo se escapó de la cárcel se fue en un barco de policía es el más buscado de todo el país”; “El chapo migro a colima robo camino muchísima”; “El chapo es el más buscado de todo México lo atraparon los policías se les escapo por un túnel subterráneo la mariana lo vio le dieron un balazo en el pie no lo atraparon la historia continua”. Es preocupante la relación migración-narcotráfico, ya que éste puede percibirse como una alternativa en el quehacer de las personas.

Por otro lado, nos pareció interesante que también aspectos de la migración internacional (de otros países, incluso continentes) se hiciera presente: “los migrantes de irac vienen a México para protegerse de la guerra otros a Europa y otros a Estados unidos de América”; “Que hay persona viaja para otros paise para mejor calidad de vida y que viene de muchas partes como un ondureño que iban para Estados unidos y se bajo por comida etren estaba parado y el se cayo y el tren le mocho una mano y un pie”; “Lo puse sobre una familia de egipto que migra hacia europa”; “Pues se trataba de un muchacho llamado Esteban que vivia en asia y no había mucho trabajo para el, como minero haci que migro a Estados Unidos, primero llego a México.”

Por último, algunas narraciones sobre historias de “éxito” o de lograr el sueño americano, también estuvieron presentes: “que una familia migraron de México hacia estados

unidos porque en México no había tanto trabajo había escasos recursos y delincuencia y pasaron al río la frontera que divide México y Estados Unidos y la familia cruzando por tal de cruzar el río Bravo para cumplir su sueño Americano y para ir a buscar una nueva vida”; “Un día mi tía no tenía ni para comer tenía unos ahorros nada más, así decidió irse para Estados Unidos y ahí fue hizo sus maletas y se marchó al poco tiempo llama y nos dijo que ya tenía un empleo y ya estaba mucho mejor”; “Era una vez un señor que era pobre y vivía en el campo él todos los días iba a trabajar en su chilar él no comía ni carne ni nada solo sopa de frijoles bueno todo lo normal pero un día que un amigo lo convidó para irse al otro lado por falta de dinero y se fue cuando llegó a allá su vida fue increíble aunque todos los días se levantaba temprano tuvo todo lo que quiso. Fin”; “Era una vez un hombre que tenía una siembra pero era muy pobre un día emigró a los Estados Unidos y le fue muy bien trabajo en un edificio y le fue excelente y su vida cambió y era un señor muy importante en la empresa y fue feliz para siempre. Fin”; “Mi tío no tenía trabajo y entonces se fue a Estados Unidos tubo trabajo y le mandaron dinero a mi abuelita y pagó todas sus deudas y ahora vive feliz.”

El tema de la migración es del conocimiento generalizado en las localidades en las que se desarrolló la investigación. De igual forma, el tema económico es recurrente como uno de los motivos de la migración. Asimismo, encontramos historias relacionadas con quienes

emigran; la migración no es exclusiva de los varones y los riesgos de cruzar hacia la frontera son diversos: el desierto, el muro y la migra, que incluso los pueden ser mortales. Por otro lado, tenemos que hay varias historias de éxito o donde se vive el sueño americano. Debemos señalar que el tema del narcotráfico nos hace reflexionar, ya que se encuentra inmerso en un fenómeno que habitualmente se consideraba de adolescentes, jóvenes y adultos; la droga puede ser un elemento que se convierte en motivo habitual para “migrar” o como un producto que debe llevarse más allá de la frontera.

Discusión final

La migración está presente en las localidades que formaron parte del estudio, se convirtió en algo cotidiano entre los miembros de esas comunidades. Sobresale el hecho de que procesos migratorios de otros países son del conocimiento de los infantes que participaron en el estudio, además de que, prácticamente, la totalidad de la población que participó tiene familiares de la familia nuclear o extensa que son migrantes.

Percepción sobre abandono por parte de quienes emigran, así como los cambios en los roles, sobre todo de las madres que se quedan, ya que se convierten en cabeza de familia ante la ausencia de la figura paterna, con un casi seguro impacto negativo en ellas como en los infantes, son aspectos imprescindibles para el establecimiento de políticas públicas con un enfoque en elementos psicológicos.

Entre la población estudiantil suele ser habitual que haya decremento en las calificaciones de algún estudiante, pero poco se indaga si la migración puede ser parte de esa disminución en el rendimiento escolar, ya que éste puede verse afectado por sentimientos de abandono, tristeza, soledad, generados por la migración.

Entre las limitantes de este trabajo, tenemos que no estuvo orientado a la realización de diagnósticos, ni se emplearon otras herramientas como la entrevista individual, que permitieran aseverar la existencia de padecimientos psicológicos. De igual forma, sería adecuado continuar investigando en otros estados para conocer las diferencias y similitudes entre la niñez en torno al fenómeno migratorio.

Por otro lado, nos parece alarmante que, en las narraciones de los infantes, el tema del narcotráfico se manifieste con tal naturalidad y familiaridad. Al respecto, sugerimos que se ponga más atención a su influencia en el fenómeno de la migración y las interrelaciones que entre ellos van surgiendo a causa de las circunstancias que los alimentan y condicionan.

A partir de los dibujos y las historias que fueron producto de esta investigación, podemos aseverar que la migración se ha vuelto un aspecto habitual en los contextos investigados, tanto por las circunstancias que la propician como por las consecuencias que sufren quienes participan en este fenómeno. Algunos de los programas de atención gubernamental se centran en apoyo para establecer algún micronegocio de

subsistencia, sobre todo para los migrantes de retorno, sin embargo, los aspectos emocionales y de salud mental se dejan de lado. Desde ámbitos académicos, es un fenómeno que requiere ser investigado en cuanto a los elementos afectivos que involucra, sus actores, y la complejidad que ello imprime al fenómeno.

Las narraciones de los niños reflejan cómo el fenómeno de la migración tiene relevancia por su impacto en el ámbito de la salud mental, en situaciones de alteración de emociones, ansiedad, depresión y algunos otros aspectos que repercuten en el ámbito psicológico. Ante esto, los autores planteamos la importancia de incluir dentro de las políticas públicas, aspectos psicológicos que incluyan a la población involucrada en la migración que, salvo en algunos aspectos, se encuentra totalmente desprotegida. De igual forma, incentivamos al gremio profesional interesado en el área a continuar con la investigación al respecto en diversos grupos etarios para ampliar el campo de conocimiento e intervención.

Referencias

- Aguilera, R. y Aldaz, E. (octubre, 2003). *La paternidad en el medio rural y la migración internacional, contradicciones de la masculinidad, la paternidad y la pareja*. Trabajo presentado en el Coloquio Internacional Migración y Desarrollo, Zacatecas, Zacatecas. Recuperado de <https://www.colef.mx/emif/resultados/articulos/circularidad%20migratoria....pdf>

- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de construir conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Bowman, W. (2006). Why Narrative? Why Now? *Research Studies in Music Education*, 27(1), 5-20.
- Calva, J. L. (2019). *Migración de mexicanos a Estados Unidos. Derechos y desarrollo*. México: Juan Pablos Editores.
- Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L. y Yáñez, S. (2011). Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes Bolivianos. Análisis de su relación con variables psicosociales. *Psicoperspectivas*, 10(1), 125-143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-issue1-fulltext-134>
- Consejo Nacional de Población. (2012). *Índice de Intensidad Migratoria: México-Estados Unidos 2010*. México: Autor.
- Current Population Survey. (2015). *Annual Immigration, Out Migration, Net Migration and Movers from Abroad for Regions: 1981-2017*. Recuperado de <https://www.census.gov/data/tables/2014/demo/geographic-mobility/county-to-county-migration-2010-2014.html>
- D'Aubeterre, M. (2002). Migración transnacional, mujeres y reacomodos domésticos. En M. G. Marroni (Ed.), *Con voz propia mujeres rurales en los noventa* (pp. 225-297). México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Díaz, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de psicología*, 35(2), 83-91. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/662/482>
- Escobar, J., Hurtado, G., Pimentel, B., Rodríguez, V. y Santamaría, S. (2008). Los que se quedan una experiencia de migrantes. *Revista científica electrónica de Psicología UAEH*, 6, 1870-1882.
- Erazo, X., Esponda, J. y Yaksic, M. (2018). Migración y Derechos Humanos. Mediación Local Intercultural en el ámbito local. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2(1), 159-162. doi: [org/10.23854/autoc.v2i1.62](https://doi.org/10.23854/autoc.v2i1.62)
- Falicov, C. (2005). Emotional transnationalism and family identities. *Family Process*, 44(4), 399-406. doi: [org/10.1111/j.1545-5300.2005.00068.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00068.x)
- Flores, L. y Kaplan, A. (2009). *Addressing the mental health problems of border and immigrant youth*. USA: National Center for Child Traumatic Stress.
- Gallo, K. (2004). *Niñez migrante en la frontera norte: Legislación y Procesos*. México: Desarrollo Integral de la Familia y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- García, M., Lozano, G., Luis, O. y Zavala, J. (2011). Familia y Migración. En J. Moral, J. Valdez y N. González (Eds.), *Psicología y salud* (pp. 253-276). México: CUMex.
- Glick, J. (2010). Connecting complex processes: A decade of research on immigrants families. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 498-515. doi: org/10.1111/j.1741-3737.2010.00715.x
- Gómez de León del Río y Guzmán, J. (2006). The impact of absence: Families. Migration and family therapy in Ocotepc, México. *American Family Therapy Academy*, 2(1), 34-43.
- González, A. y Soto, E. (2015). Migración y remesas en la región de las Haciendas, municipio de Santiago Ixcuintla, Nayarit: Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana sobre desarrollo local*, 1(0), 27-37.
- Herrera, G. y Carrillo, M. (2009). Transformaciones familiares en la experiencia migratoria ecuatoriana. Una mirada desde los contextos de salida. En G. Cortés y N. Miret (Eds.), *Dialogues transatlantiques autour des migrations latinoaméricaines en Espagne. Reveu des Mélanges de la Casa Velásquez*, 39(1), 97-114. Recuperado de <https://auth.openedition.org/?url=%2Fproxy%3Furl%3Dhttp%253A%252F%252Fjournals.openedition.org%252Fmcv%252Fpdf%252F591>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2018). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana (septiembre 2018)*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/ensu/ensu2018_10.pdf
- Las remesas son ya el principal motor de divisas en México. (03 de febrero de 2016). *El Diario*. Recuperado de <http://eldiarioy.com/2016/02/03/las-remesas-son-ya-el-principal-motor-de-divisas-en-mexico/>
- López, G. (2010). Niños, socialización y migración a Estados Unidos. En M. Ariza y A. Portes (Eds.), *El país transnacional, migración mexicana y cambio social a través de la frontera* (pp. 545-570). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Migración y Miguel Ángel Porrúa.
- López, L. y Loaiza, M. (2010). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 7(2), 837-860. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/773/77315614011/>
- Magallón, M. (2008). La migración de las ideas. En A. Santana (Ed.), *Proyección global de la migración latinoamericana* (pp. 61-89). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Marchetti-Mercer, M. (2012). Those easily forgotten: The impact of emigration on those left behind. *Family Process*, 51(3), 376-390. doi: org/10.1111/j.1545-5300.2012.01407.x

- Marroni, M. (2010). Mujer, madre y migrante: Los costos emocionales y psicosociales de una triple identidad. En L. Aresti (Ed.), *Mujer y migración: los costos emocionales* (pp. 133-143). México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de México y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- McGuire, S. y Martin, K. (2007). Fractured migrant families. Paradoxes of hope and devastation. *Family Community Health*, 1(30), 178-188. doi: org/10.1097/01.FCH.0000277761.31913.f3
- Mendoza, C. (Octubre, 2003). *Circularidad migratoria, redes sociales y construcción de espacios transnacionales en la migración México-Estados Unidos: aportes de una encuesta de flujos*. Trabajo presentado en el Coloquio Internacional Migración y Desarrollo, Zacatecas, Zacatecas. Recuperado de <https://www.colef.mx/emif/resultados/articulos/circularidad%20migratoria...pdf>
- Mendoza, G. (15 de septiembre, 2015). México recibe más dinero por paisanos que por petróleo. *La Opinión*. Recuperado de <http://laopinion.com/2015/09/15/mexico-recibe-mas-dinero-por-paisanos-que-por-petroleo/>
- Micolta, A. y Escobar, M. (2010). Si las abuelas se disponen a cuidar, madres y padres pueden emigrar. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(35), 91-115. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2045/1947
- Miranda-Vera, W., Mejía-Mayor, L. y Díaz-Estrella, M. (2018). Migración Parental: Incidencia en la conducta escolar en niños de educación general básica. *Revista Psicología UNEMI*, 2(2), 14-22. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/697/593>
- Montañés, P. y Moyano, M. (2010). Violencia de género sobre inmigrantes en España: Un análisis psicosocial. *Pensamiento psicológico*, 2(6), 21-32.
- Mummert, G. (2009). *Siblings by telephone. Experiences of mexican children in long distance childrearing arrangements*. Recuperado de www.highbeam.com/DocPrint.aspx?DocId=1G1:222248458.
- Olvera, J. y Baca, N. (2016). *Continuidades y cambio en las migraciones de México a Estados Unidos*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Paredes, P., Bravo, L. y Calle, A. (2004). Impacto de la migración en la salud. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, (44), 137-149. Recuperado de http://www.sccalp.org/boletin/189/BolPediatr2004_44_137-149.pdf
- Piras, G. (2016). Emociones y migración, las vivencias emocionales de las hijas y los hijos que se quedan. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 15(3), 67-77.
- Ramos, M. (2010). Similitudes y diferencias en la salud psicofísica entre mujeres y hombres migrantes en Estados Unidos, implicaciones para las políticas de salud y programas de intervención social. En L. Aresti (Ed.), *Mujer y migración: los costos emocionales* (pp. 19-42). México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de

- México y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rangel, G. (2008). Niñez migrante no acompañada en la frontera norte: Retos y desafíos. En G. Valdéz-Gardea (Ed.), *Achicando futuros: Actores y lugares de la migración* (pp. 147-160). México: El Colegio de Sonora.
- Rodríguez, M. (2008). La migración internacional: Desafíos para América Latina y el Caribe. En A. Santana (Ed.), *Proyección global de la migración latinoamericana* (pp. 91-122). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Rosenfeld, M. J. y Tienda, M. (1999). Mexican Immigration, Occupational Niches, and Labor-Market Competition: Evidence from Los Angeles, Chicago and Atlanta, 1970-1990. En F. D. Bean y S. Bell-Rose (Eds.), *Immigration and Opportunity: Race, Ethnicity, and Employment in the United States* (pp 64-105). New York: Russell Sage Foundation.
- Sanz, N. y Valenzuela, J. (2016). *Migración y Cultura*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Sotomayor-Peterson, M. y Montiel-Carbajal, M. (2014). Psychological and family Well-Being of unaccompanied mexican child migrants sent back from US border region of Sonora-Arizona. *Hispanic Journal of Behaviour Science*, 36(2), 111-123. doi:10.1177/0739986314523560
- Stefoni, C. (2011). Migración, remesas y desarrollo. Estado del arte de la discusión y perspectivas. *Polis: Revista Latinoamericana*, 30, 1-22. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/2389>
- Vilaboa, E. (2006). *Caracterización de la niñez migrante en la frontera norte de México: Los casos de Tijuana y Nogales*. México: Corredor Bilateral para la Protección de Derechos Humanos.
- Villaseñor, B. y Moreno, J. (2006). *La esperanza truncada: Menores deportados por la garita Mexicali-Calexico*. Mexicali, BC: Albergue del Desierto, Centro de Reintegración Familiar de Menores Migrantes.
- Webster, L. y Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method. An introduction to using critical events narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge.
- Zavala, J., Luis, O., Lozano, G., García, M. y Robledo, V. (2008). Migración: algunas consecuencias psicológicas en niños y adolescentes de dos municipios del Estado de Zacatecas. *Investigación Científica*, 4(2), 12-21.

Recibido: 13/03/2019
 Revisado: 22/06/2019
 Aceptado: 05/07/2019

La Revista PSICUMEX es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- UAMEX: Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld.
- UANL: Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UAZ: Georgina Lozano Razo, Javier Zavala Rayas.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, Rebelin Echeverría Echeverría, Silvia M. Álvarez Cuevas, Magdalena Escamilla Quintal, Carlos David Carrillo Trujillo.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Nadia Sarai Corral Frías, a de la maza perez tamayo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.
- Universidad Complutense de Madrid: Juan Ignacio Aragonés Tapia.
- Universidad de La Laguna: Ana María Martín Rodríguez.
- Universidad de Almería: Juan García García.
- Universidad de Buenos Aires: Jorgelina DiLorio.
- UNILAB, Argentina: James Ferreira Moura.
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: María Elena Rivera Heredia, Fabiola González Betanzos.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación:
 - Resultados o avances de investigaciones originales de calidad.
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
- Ensayos teóricos y reseñas de libros:
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
 - Uno por número.

Las contribuciones deben ser enviados vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

1. Aprobado.
2. Aprobado con correcciones.
3. No aprobado.

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se podrá efectuar después de la respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar cómo guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaño carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación clara de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras.
- El título debe estar en español y en inglés.
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.

- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora;
Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.
- Para la jerarquización seguir el formato APA.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. *Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):*

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. *Obras con múltiples autores(as):*

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.

Autor, A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

- Dos o más autores

Kelley, L., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biociencia.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & Sternberg, R. (Eds.). (2004). *The psychology of gender*. New York: Guilford Publications.

Autor, A. A. (Comp.). (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología

Balcazar, F. E., Taylor, R. R., Kielhofner, G. W., Tamley, K., Benzinger, T., & Carlin, N. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R. R. Taylor & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.

- Artículo especializado

Corral-Verdugo, V., & de Queiroz, P. J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 1-26.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Vol(Num), pp.

- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada

Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Autor, A. A. (Año de obtención del grado). *Título del trabajo de grado* (Tesis de maestría no publicada). Universidad, Localidad.

- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Autor, A. A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. *Nombre de la revista*, Volumen, páginas.

- Publicaciones disponibles en internet no disponibles en una fuente impresa

Vallaes, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>

Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado de <http://www.sitio.org/documento.html>

- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añadida después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consorcio de Universidades Mexicanas

