



Universidad Autónoma de Zacatecas

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Orientación: Problemas Educativos y Sociedad

**Hijos de padres migrantes y desarrollo de habilidades emocionales
en contextos socioeducativos: familia y escuela**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas

Presenta:

Alma Liliana Albino Jaramillo

Directora de tesis:

Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano

CoDirectora de tesis:

Dra. Beatriz Herrera Guzmán

Zacatecas, Zac., a 28 de mayo de 2026

Agradecimientos

“La gratitud, no el amor, es lo que mueve al mundo”

Jane Austen

La culminación de esta tesis no solo representa un logro académico personal; también es el resultado del apoyo y acompañamiento de instituciones y personas en el proceso.

Agradezco a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e innovación (SECIHTI) por el respaldo brindado a través de su programa de Becas Nacionales para el Estudio de Posgrados, programa que refleja su compromiso en la generación de conocimientos y la formación de profesionales en la investigación. Su apoyo fue fundamental en la obtención de los recursos necesarios para el buen desarrollo de este trabajo.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

A la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS)

A la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE)

A mi asesora Dra. Ma. Lourdes Salas Luévano, por su guía académica y paciencia, invitándome a mirar siempre con sentido crítico. Su acompañamiento, observaciones y confianza en el proyecto fueron pilares que sostuvieron esta labor. Gracias por su ejemplo y cercanía, su calidez profesional y humana.

A los y las jóvenes que compartieron conmigo su historia, sus experiencias y sentimientos, en este proyecto, agradezco y atesoro cada palabra, cada sonrisa y cada lagrima regalada al hablar de su realidad e intimidad, ustedes dieron sentido a todo esto, gracias, gracias, gracias.

Dedicatorias

“El verdadero amante en todas partes ama y siempre se acuerda del amado”

Teresa de Ávila

Concluido este proyecto, reconozco a las personas que gratuita y generosamente me acompañan con amor y son parte de mi proceso, a ellos lo dedico.

A papá y mamá Jesús Albino y Socorro Jaramillo, por ser el perfecto ejemplo de perseverancia en mi vida, por enseñarme que la sencillez y las pequeñas cosas con constancia y amor hacen maravillas, no he conocido personas tan admirables como mis viejitos

A mis hermanos y hermanas: Gabriel, Juan Carlos, Georgina, María, Alejandra, Luz Manuela e Ismael; por ser guías y compañeros, de cada uno he aprendido a cada uno los llevo de formas muy particulares en mi corazón, deseo siempre estar para ustedes como ustedes han estado para mi

A mi querida amiga Deyanira, porque tú, amiga, más que nadie sabes lo mucho que me costó iniciar este proceso, porque estuviste, me escuchaste y consolaste, gracias por tu compañía, gracias por vivirlo conmigo.

Resumen

Esta investigación explora las experiencias de jóvenes que viven la migración de una de sus figuras de crianza y sus dinámicas familiares a la distancia, con el objetivo de analizar el papel de la migración parental en el desarrollo de las habilidades emocionales de los hijos de padres migrantes utilizadas en el contexto familiar y escolar; el trabajo de campo se realizó en comunidades que presentan una sólida tradición migratoria hacia Estados Unidos. Desde una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico se implementó la técnica de *redes semánticas* de acuerdo con el método sugerido por Valdez (2004), para explorar el significado colectivo de la palabra *migración* en los jóvenes y posteriormente se hizo uso de la *línea de vida* como técnica en la identificación de las vivencias más significativas de jóvenes que experimentan migración parental (Guzmán, Reynoso, Gurrola, Maldonado y Linares, 2022).

Los resultados muestran que existe un significado de la migración en la población joven, se reconoce la familiaridad con el fenómeno migratorio que genera un impacto en la forma de percibirlo, particularmente cuando se experimenta de forma cercana a partir de la migración de miembros del contexto familiar (Quecha, 2014; Guzmán-Carrillo, González-Verduzco y Rivera-Heredia, 2015; Guzmán-Carrillo et al., 2015; Zavala y Lozano, 2015). Por otro lado, en las experiencias compartidas por los jóvenes hijos de padres migrantes se identifica la adaptación a dinámicas transnacionales, el reajuste de roles y el uso de medios de comunicación que favorecen la pertenencia y unión familiar (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Orozco et al., 2023; Obregón-Velasco y Rivera-Heredia, 2015; Paiewonsky, 2007; Piras, 2016; Quecha, 2014; Urgilés y Fernández, 2018); con ello también se denota el ejercicio de habilidades emocionales como ajustes ante las dificultades emocionales que surgen en torno a la lejanía del padre/madre, además de las redes de apoyo familiar que facilitan el duelo, ofrecen compañía, escucha y fungen como apoyo en las nuevas rutinas del hogar. Por otro lado, en torno al contexto escolar, los participantes describen que el reconocer los esfuerzos y sacrificios de sus padres al estar lejos del hogar son un motivo que los impulsa a ser mejores estudiantes, compañeros y en general mejores personas, a la vez que describen el espacio escolar como un entorno seguro y feliz donde pueden compartir con sus iguales y contener emociones de tristeza que en ocasiones los invaden. Se concluye que el fenómeno de la migración parental es una estrategia familiar que modifica significativamente la realidad de quienes la experimentan de forma directa e indirecta.

Palabras clave: Hijos de padres migrantes, habilidades emocionales, contextos socioeducativos, familia y escuela.

Abstract

This research explores the experiences of young people living through the migration of one of their caregivers and their long-distance family dynamics, with the aim of analysing the role of parental migration in the development of emotional skills used by children of migrant parents in both family and school contexts. The field work was conducted in communities with a strong migratory tradition to the United States. From a qualitative perspective with a phenomenological approach, the semantic networks technique was implemented according to the method suggested by Valdez (2004) to explore the collective meaning of the word *migration* among the community's youth. Subsequently, the life-line technique was used to identify the most significant experiences of young people facing parental migration (Guzman, Reynoso, Gurrola, Maldonado, and Linares, 2022).

The results show that there is a specific meaning of migration among the community's population; familiarity with migratory phenomenon is recognized, which impacts how it is perceived, particularly when experienced closely through the migration of family members (Quecha, 2014; Guzmán-Carrillo, González-Verduzco y Rivera-Heredia, 2015; Guzmán-Carrillo et al., 2015; Zavala y Lozano, 2015).

On the other hand, in the shared experiences of young people Children of migrant parents, adaptation, transnational dynamics, role adjustment, and the use of communication technologies that favor family belonging and unity are identified (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Orozco et al., 2023; Obregón-Velasco y Rivera-Heredia, 2015; Paiewonsky, 2007; Piras, 2016; Quecha, 2014; Urgilés y Fernández, 2018). This also indicates the exercise of emotional skills as adjustment to emotional difficulties arising from the parent's absence, alongside family support groups that reduce grieving, offer companionship, mindful listening, and provide support in new household routines. Regarding the school context, participants describe that recognizing their parents' efforts and sacrifices while away from home serves as a motivation to be better students, peers, and overall better people. At the same time, they describe the school space as a safe and happy environment where they can share with their peers and manage emotions of sadness that occasionally overwhelm them. It is concluded that the phenomenon of parental migration is a family strategy that significantly modifies the reality of those who experience it directly and indirectly.

Keywords: Children of migrant parents, emotional skills, socio-educational contexts, family and school.

Lista de acrónimos

Organismos e instituciones

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OIM - Organización Internacional para las Migraciones

INEGI- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

INEE- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

SEP - Secretaría de Educación Pública

CONAPO - Consejo Nacional de Población

CPEUM - Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

LGE - Ley General de Educación

LGDNNA - Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

LGS - Ley General de Salud

Otros acrónimos usados

FMG - Frecuencia de Muestreo Global, usado en las tablas de redes semánticas

Valor J - Índice de riqueza de red semántica, aparece en tablas

Valor M - Peso semántico, también en tablas de redes semánticas

SAM - Conjunto SAM, conjunto de palabras definidoras

**Hijos de padres migrantes y desarrollo de habilidades emocionales
en contextos socioeducativos: familia y escuela**

Índice

	Pág.
Introducción	1
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Metodología	7
Técnicas de recolección de datos	8
Redes semánticas	8
Líneas de vida e historieta	9
Análisis de datos	10
Consideraciones éticas	11
 Capítulo I. Investigaciones sobre hijos de padres migrantes y habilidades emocionales	 12
1.1 Investigaciones en el orden internacional	12
1.2 Estudios realizados en el panorama nacional	21
1.3 Panorama estatal	26
 Capítulo II. Teorías relacionadas con la migración parental y el desarrollo de habilidades emocionales en contextos socioeducativos	 30
2.1 La migración como estrategia doméstica	31
2.1.1 La migración parental en la realidad familiar (Nueva economía de la migración)	34
2.1.2 Migración parental en la dinámica familiar (transnacionalismo)	35
2.1.3 Migración parental y educación de los hijos que se quedan	36
2.2 Habilidades emocionales	37

2.2.1 Familia, educación emocional y aprendizaje de habilidades emocionales	38
2.2.2 La escuela y educación emocional	39
2.2.3 Educación y habilidades emocionales desde la perspectiva de las habilidades para la vida	41
2.3. Contextos socioeducativos: familia y escuela	43
2.3.1 Aprendizaje social en los contextos socioeducativos	44
2.3.2. La familia, escuela para la vida	45
2.3.3. La escuela en el ejercicio de la socialización y la educación emocional	46
 Capítulo III. Marco legal entorno a la educación socioemocional	 48
3.1 Proclamaciones internacionales relacionadas con los aspectos emocionales en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes	48
3.1.1 Educación emocional en el contexto familiar	52
3.1.2 Educación emocional en el contexto escolar	54
3.2 Legislaciones nacionales relacionadas a la atención socioemocional en México	55
3.2.1 La responsabilidad de lo emocional-familiar en la infancia y adolescencia en el contexto mexicano	57
3.2.2 La educación Socioemocional en los planes y programas de la educación básica de México	58
3.3 Legislaciones sobre derechos y comunicación de padres e hijos separados	60
 Capítulo IV. Resultados de la investigación	 62
4.1 Migración: El concepto en el imaginario colectivo de jóvenes estudiantes de Malpaso	62
4.1.1 Red Semántica general	63
4.1.2 Red semántica por género	65
4.1.3 Red semántica jóvenes con familiares migrantes	69
4.2 Esta es mi historieta	71
4.2.1 Bany	72

4.2.2 Yan	75
4.2.3 Ubaldo	77
4.2.4 Mario	80
4.2.5 Rolando	83
4.2.6 Carmen	87
Conclusiones	93
Redes semánticas e imaginario sobre el concepto de migración	93
Historias de vida	94
Referencias bibliográficas	98
Anexos	112

Índice de tablas

Tabla 1. Red semántica general	63
Tabla 2. Red semántica hombres	65
Tabla 3. Red semántica mujeres	67
Tabla 4. Red semántica jóvenes con familiar migrante	69
Tabla 5. Características de los participantes	71

Índice de figuras

Figura 1. Núcleo de la red general	64
Figura 2. Núcleo de la red de hombre	66
Figura 3. Núcleo de la red mujeres	68
Figura 4. Núcleo de la red jóvenes con familiar Migrante	70
Figura 5. Mi familia	71
Figura 6. Unidad deportiva	72
Figura 7. La despedida	75
Figura 8. Tiempo	76
Figura 9. Le explico a mi hermano	77
Figura 10. Las canchas	78
Figura 11. Mis amigos del colegio	78
Figura 12. El campo	78
Figura 13. El partido	80
Figura 14. Las llamadas se tienen que aprovechar	81
Figura 15. Montar	84
Figura 16. Mi mamá migró	85
Figura 17. Todas las noches hablo con mamá	85
Figuras 18 y 19. Mamá siempre está al pendiente	86
Figura 20. Es como mi hermano	88
Figura 21. Concurso de reinas	88
Figura 22. ¿Por qué me jaló mi orejita?	89
Figura 23. Si era verdad que se iba	90
Figura 24. Comunicación	91

Hijos de padres migrantes y desarrollo de habilidades emocionales en contexto socioeducativos: familia y escuela

Introducción

Históricamente, México se ha destacado por la migración de su población hacia Estados Unidos debido a la cercanía geográfica, y las relaciones económicas y políticas que guardan. La presencia de mexicanos en el país vecino se remonta al tiempo en que “las fronteras se movieron” (1848), cuando Estados Unidos anexó territorios mexicanos a su jurisdicción; posteriormente gran parte de la población mexicana fue reconociendo la migración como una alternativa económica, ligada a las circunstancias sociales de inicios del siglo XX, con el desarrollo de los medios de transporte como el ferrocarril, que facilitó la movilidad, aunado a las condiciones de inseguridad propiciadas por la Revolución Mexicana (1910-1917), cuyas batallas afectaron a la población con menos recursos, y años más tarde, las circunstancias violentas en torno al conflicto cristero (1926-1929) provocaron la migración especialmente en las zonas rurales, para buscar condiciones más seguras para vivir (Durand, 2017 p. 23)

Estas situaciones sociales y políticas fueron dando origen a una regionalización migratoria, que colocó particularmente a Michoacán, Jalisco y Zacatecas como parte de la región tradicional migrante, por el gran número de migrantes rurales, especialmente de trabajadores agrícolas, ya que en estos estados las condiciones sociohistóricas se sumaban a las condiciones geográficas y climáticas que dificultaban las actividades propias del campo (Durand, 2010, p 60-61).

Luego, a razón de la intervención de Estados Unidos en la segunda guerra mundial, se abrieron las posibilidades de establecer acuerdos laborales, para cubrir los espacios descuidados por la participación de la población civil estadounidense en las filas de su ejército, así, el *Programa Bracero* vigente entre 1942 hasta 1964, fungió como un proyecto bilateral por medio del cual, se contrató a mexicanos para trabajar en los campos agrícolas y en los ferrocarriles dentro de Estados Unidos, para cubrir necesidades del mercado estadounidense y a su vez ofreciendo oportunidades de trabajo a los mexicanos (Uribe, Covarrubias y Uribe, 2013, p. 22); el arraigo e importancia de este programa permite reconocerlo como potenciador en toda la historia de las migraciones entre México y Estados Unidos (Durand, 2010, p. 62) ya que desde entonces, las migraciones se hacen presentes con fuerza y han ido tomando forma en los imaginarios y las culturas de diferentes temporalidades, como la localizada en la llamada *nueva era de las migraciones* durante la década de 1990 donde las políticas migratorias,

propiciaron la participación de todo el país desde sus diferentes regiones, magnificando el número de participantes en la migración y modificando la permanencia y duración de la movilidad, perpetuándola y replicándose con similar fuerza en la posteridad (Ariza y Portes, 2010, p. 12)

Así, este historial entre ambos países ha ido colocando a la migración como parte de la cultura que la reconoce como una oportunidad en la construcción de mejores condiciones de vida, al estar tan arraigada en la sociedad mexicana, tanto para quienes experimentan la movilidad como para sus círculos más cercanos, y por su magnitud es reconocida como un acontecimiento que forma parte de la cotidianidad de comunidades y grupos familiares en todo el país; este hecho comúnmente se acompaña de un discernimiento estructurado a partir de aspectos personales, familiares, sociales, políticos o económicos, relacionándose además con las redes familiares y el historial migratorio regional, los cuales, bajo sus características de facilitadores, refuerzan la idea de migrar como alternativa de reducción de los riesgos y oportunidad de progreso (Hernández-León, 2008, citado en Martínez, 2017, p. 133); situación que Guillén, Menéndez y Moreira subrayan al identificar el incremento de las migraciones internacionales, cuando coinciden con crisis económicas, laborales, políticas, sociales, de salud, alimentación y seguridad (2019, p. 282), por lo que, teóricamente desde la *nueva economía de la migración*, este fenómeno social puede sustentarse como una *estrategia doméstica*, de manejo de los riesgos, en contextos donde el estado y el mercado laboral, no ofrecen a la ciudadanía, la estabilidad o protección necesarias en la calidad de vida, por lo que la migración termina siendo valorada como un elemento favorable que permite a las familias afrontar los riesgos de la economía mexicana (Martínez, 2017, p. 134).

Al hablar de culturas de la migración y los espacios con un largo historial migratorio, de acuerdo con Durand, se consideran tres dimensiones básicas en torno a los procesos migratorios:

- 1) *La dimensión social*, donde se reconocen los aspectos más allá de lo individual desde lo económico y político, que trastocan elementos comunitarios y familiares.
- 2) *La dimensión temporal*, que coloca la migración en un momento histórico y como un proceso donde la salida, el tránsito, el arribo y el retorno, determinan si el proyecto debe ser reconocido como de mediano o largo plazo.
- 3) *La dimensión espacial*, que supone la mudanza y cambio a espacios con características geopolíticas diferentes a las del origen (2017, p 16-17).

Estos elementos pueden complementarse desde la postura *transnacional* que coloca las dinámicas migratorias en escenarios conocidos como *campos sociales transnacionales* caracterizados por las redes de relaciones sociales entre el lugar de origen y el lugar de destino, con la finalidad de intercambiar ideas, prácticas y recursos desde diferentes espacios geográficos (Basch, et al,1994, citado en Cloquel y Lacomba, 2016, p. 232); los elementos de ambas posturas aportan al estudio de las migraciones en la medida que hacen visibles las características de la migración y permiten identificar motivaciones presentes dentro de la realidad mexicana.

Precisamente, por las peculiaridades de la migración internacional de mexicanos y sus principales actores (familias completas o miembros de ellas), es importante reconocer que existen modificaciones en las comunidades de origen, la sociedad y el grupo primario; pues los cambios que se originan con la migración en el entorno familiar derivan de un proceso, que está cargado de esperanzas, sentimientos e inquietudes, que generan reestructuración familiar, social y cultural, con consecuencias en la forma de vida, la organización, y los aspectos psicosociales de quienes se ven involucrados en el proyecto (Guillén, Menéndez y Moreira, 2019 p. 286); por lo que, la configuración de lazos establecidos por los migrantes y sus familias, se reflejan en las relaciones, que manifiestan dinámicas transnacionales (Portes, 2011, p. 50), como elementos que facilitan la adaptación ante las nuevas realidades, a partir de la implementación de estrategias para afrontar la ausencia de quien ha migrado, además, de propiciar modificaciones relacionadas a los roles, la educación, los sentimientos y afectos, que ayuden a la resignificación de la migración.

En este sentido con la migración parental, los hijos suelen quedarse al cuidado de la madre o de otros familiares, así, quienes asumen la crianza y educación de éstos, marcan las dinámicas afectivas, educativas y de convivencia del grupo que influyen en el desarrollo de procesos relacionales y afectivos en el hogar (Aguilera, 2001 p. 58).

En las dinámicas de familias transnacionales, es indispensable, el reconocimiento de la permanencia de los lazos a pesar de la distancia, que facilita la configuración de nuevas estructuras familiares, en el cuidado, la crianza y los roles, y la generación de cambios y adaptación en el núcleo familiar, para la comprensión y atención de las situaciones sociales, emocionales y psicológicas, emergentes en torno a la separación y la asimilación de la migración para fortalecer la relación y pertenencia en el cumplimiento de responsabilidades afectivas y educativas desde la transnacionalidad (Gutiérrez, 2017. p. 169)

En dichos procesos iniciados a partir de la migración parental se reconoce que muy pocas veces es considerada la postura y opinión de los menores en el contexto familiar (López,

2005, citado en Mancillas 2009, p. 217), situación que puede influir en la aceptación y adaptación a las nuevas circunstancias, además las experiencias vividas por los hijos y las hijas de comunidades fijas, son realidades que se viven de formas muy particulares e intensas (estos protagonistas de la migración la experimentan sin ellos haber emprendido el viaje) donde además se considera la influencia de la figura que migra (madre o padre) y el apoyo de la familia extensa en el proceso, las experiencias de convivencia con los nuevos tutores que condicionan y reconfiguran las convencionalidades y los roles aprendidos en las comunidades origen (Carrillo, 2005, p 310.); lo que visibiliza la importancia de investigar y atender en torno a los desajustes físicos y psicológicos, presentes en hijos e hijas que se quedan, particularmente, respecto a las familias transnacionales con menores, ya que como lo describe Aguilera (2001, p. 163), los hijos de migrantes pueden presentar sentimientos ambivalentes, ante la situación migratoria de los padres, mostrando sentimientos positivos y negativos de orgullo y/o abandono, subrayando que influyen en situaciones sociales, emocionales y psicológicas de quienes permanecen en la comunidad de origen.

En la mayoría de las circunstancias sociales, respecto a las dinámicas de familias transnacionales, el núcleo familiar también es reconocido como el espacio primario para la crianza y educación, donde se cubren las necesidades básicas de los miembros que la conforman, además de educar, y preparar para la socialización y las relaciones con los otros a partir de pautas morales y normas socialmente establecidas y aceptadas (Moratto, Zapata y Messenger, 2015, p. 104), en esta misma línea de responsabilidades en la formación, la escuela es también reconocida como un gran agente socializador en el proceso de desarrollo; la escuela como institución, da continuidad en la educación y es un contexto que propicia con mayor magnitud la socialización generando condiciones para el aprendizaje de habilidades y competencias, con la finalidad de otorgar las herramientas que permitan a los alumnos y alumnas conformarse como ciudadanos (De León, 2011, p. 5); por lo que la preparación de los individuos, para una vida social en contextos socioeducativos como la familia y la escuela, se propicia a partir de la convivencia que los prepara para una función social, regulada por normas, valores, tradiciones, que se aprenden en la interacción entre los miembros que conviven en estos contextos socializadores (Díaz y Alemán, 2008, p. 4)

En torno a estas obligaciones de crianza y formación relacionadas a las emociones y su expresión, la educación emocional es reconocida como una responsabilidad social, familiar y escolar, que tiene el propósito de facilitar el bienestar consciente durante la infancia y la adolescencia (Bisquerra, 2011, p.54) en dicha responsabilidad la diversidad de realidades en las dinámicas relacionales, como sucesos vitales pueden propiciar y condicionar escenarios

para desarrollo de competencias emocionales, en las dinámicas socioeducativas (Pérez y Filella, 2019, p. 29) Así las dinámicas familiares y escolares, son elementos que influyen en la educación de las emocionales, donde se consideran también circunstancias sociales como la migración parental y sus peculiaridades como escenario educadores en contextos con alta tradición migratoria.

Respecto a estas dinámicas, Horna-Clavo, ArhuisInca y Bazalar-Palacios (2020, p. 225), subrayan que las primeras interacciones y experiencias sociales dentro de la familia, son de suma importancia ya que son la base de las relaciones en otros contextos externos que repercuten en la socialización de los menores en espacios diferentes al privado, como es el caso de la institución escolar, las dinámicas grupales y en las relaciones entre iguales, como los compañeros, amigos y las figuras de autoridad, guía y formación que los acompañan (profesores, directivos y asesores académicos).

Desde la perspectiva de la Organización Mundial de la Salud (OMS) las habilidades para la vida son definidas como “una serie de aptitudes que permiten reconocer y expresar las emociones personales, para favorecer la salud y prevenir riesgos, a su vez son elementos que propician el desarrollo de la afinidad y las buenas relaciones interpersonales” (Toro, 2021, p. 18), el desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía, el manejo de emociones y sentimientos, y el manejo del estrés, tiende a ser muy importantes para los que se quedan, especialmente los hijos e hijas.

Así, la presencia de la migración parental durante el desarrollo emocional en la niñez y adolescencia hace evidente la necesidad del fortalecimiento de las habilidades emocionales de chicos y chicas que viven este fenómeno dentro de sus contextos socioeducativos, por lo que en el desarrollo de estas habilidades, autores como Mangrulkar, Whitman y Posner (2001, p.7), reconocen que la adolescencia es una etapa retadora y complicada para quien la vive, marcada por los cambios físicos y transiciones escolares, además de los desafíos de la comunicación, que hacen que la calidad de las relaciones sean de vital importancia para el buen progreso de esta etapa del desarrollo, donde las habilidades emocionales y la educación emocional son herramientas que favorecen el proceso de crecimiento y maduración.

En efecto, el impacto de la migración parental en las dinámicas familiares y sus responsabilidades educadoras en el contexto mexicano se enmarca en la movilidad entre México y Estados Unidos, donde la migración es reconocida como un fenómeno que se encuentra arraigado en la memoria colectiva de individuos y comunidades que establecen en la migración internacional aspectos culturales y significados desde lo social, familiar y personal (Durand, 2017); es tal el arraigo e importancia de la migración en México que el Consejo

Nacional de Población (CONAPO, 2022, p.16) señaló este corredor como el más importante a nivel mundial durante el año 2020 registrando el 3.9% de las migraciones internacionales, donde el estado zacatecano, figura nacionalmente junto con los estados de Michoacán, Nayarit y Guanajuato como una de las entidades de la república, con gran tradición migratoria, reflejando un porcentaje de 13.2 hogares receptores de remesas provenientes de otro país, particularmente de Estados Unidos (CONAPO, 2022, p. 48 y 51) y que, en el 2023, percibió 1,816,000 dólares en remesas familiares (Lin Ng, 2024, p. 3); estos datos permiten tener una idea de la magnitud del fenómeno migratorio en la región y de su arraigo en el proceso de configuración de familias transnacionales, lo que también ayuda a enmarcar la importancia de investigar en torno a sucesos relacionados con el fenómeno migratorio desde la perspectiva de quienes lo viven de manera directa e indirecta.

En este contexto tradicionalmente migrante, este estudio se desarrolló en Malpaso y La Magueyera, comunidades rurales del municipio de Villanueva, Zacatecas, que se encuentran a 32.4 kilómetros de la capital del estado con una población de 3,910 personas, y 100 personas respectivamente (INEGI, 2020).

Vargas (cronista de la comunidad), describe que la fundación de la población de Malpaso se remonta al año 1616, cuando Don Diego de los Ríos integró terrenos donde se incluía la Villanueva, como parte de lo que se llamó Estancia de Malpaso y posteriormente, Hacienda de Malpaso, de la cual la magueyera era también parte y que tomó renombre por su tradición ganadera (Telepaisa, 2021); actualmente Malpaso y La Magueyera, presenta una arraigada tradición migratoria; siguen configuradas como ejido y su principal fuente económica se representa en el trabajo del campo.

En la comunidad de Malpaso se cuenta con ocho instituciones educativas de Educación Básica, entre estas, la Secundaria Técnica 28 es la única institución en la comunidad que ofrece el servicio educativo de nivel secundaria, en la que además asiste regularmente la población de La Magueyera, por lo que se reconoce como uno de los espacios comunitarios y socioeducativos más importantes, donde los jóvenes entre los 11 y 15 años interactúan con sus pares y maestros, incluidos entre ellos, algunos alumnos y alumnas que pertenecen a familias transnacionales; debido al interés de esta investigación en torno a las habilidades emocionales de jóvenes que experimentan la migración parental, esta institución fue considerada como un espacio facilitador en el acercamiento a los jóvenes que viven dinámicas familiares transnacionales, así, derivado de lo anteriormente mencionado, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué papel tiene la migración parental en el desarrollo de habilidades emocionales en los contextos socioeducativos?,
- ¿Cómo contribuyen los contextos en el fortalecimiento de habilidades emocionales en hijos de padres migrantes?,
- ¿Cuáles son las habilidades emocionales que reconocen e implementan los hijos de padres migrantes en la familia y la escuela?,
- ¿Cuáles son las situaciones, los espacios y momentos en que los hijos de padres migrantes ejercitan las habilidades emocionales en sus contextos socioeducativos?

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas anteriores, se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar el papel de la migración parental en el desarrollo de las habilidades emocionales de los hijos de padres migrantes utilizadas en el contexto familiar y escolar

Objetivos específicos

1. Conocer la influencia de la migración parental en el desarrollo de habilidades emocionales en los menores que se quedan.
2. Describir las situaciones, espacios y momentos en que los hijos de padres migrantes ejercitan las habilidades emocionales en sus contextos socioeducativos.
3. Identificar las habilidades emocionales que reconocen e implementan los hijos de padres migrantes en la familia y la escuela.
4. Explorar la contribución de la familia y la escuela al fortalecimiento de las habilidades emocionales en hijos de padres migrantes

Metodología

Con la intención de dar respuesta a las interrogantes y cumplir los objetivos establecidos, desde una realidad migratoria y el desarrollo de habilidades emocionales de adolescentes que experimentan la migración parental, esta investigación se apoyó en la metodología cualitativa,

ya que posibilita el conocimiento profundo de una situación, sus vivencias, percepciones, sentimientos y emociones, que permiten la descripción de fenómenos sociales desde la visión de los involucrados y el acceso al conocimiento de esas realidades (Balcázar, González-Arratia, Gurrola, y Moysén, 2023, pp. 21-22). Así desde la perspectiva de Álvarez-Gayou, plantea la necesidad de asegurar el acercamiento a una realidad distinta a la del investigador, la realidad de los participantes, donde auténticamente se puede expresar su sentir (2003, p. 31).

El enfoque utilizado desde la metodología cualitativa en esta investigación corresponde a la fenomenología, debido a las particularidades del fenómeno de la migración parental como acción que trastoca las dinámicas educativas, de crianza y relacionales en el grupo primario, fomentando dinámicas transnacionales, específicamente relacionadas con el cuidado de los hijos e hijas en los contextos donde se desarrolla el grupo familiar; se reconoce que las personas que viven esta realidad, la experimentan de formas particulares que sólo pueden conocerse desde sus experiencias y significados, por lo que el uso de la perspectiva teórico metodológica de la fenomenología, misma que como lo apunta Fuster, se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto (2019, p. 202), permitió acceder a las experiencias de los participantes; a partir de una visión que no contempla al objeto en sí y por el contrario se centra en las formas como el sujeto se acerca a él a partir de sus intencionalidades y perspectivas espacio-temporales, a razón de las experiencias de los adolescentes que han vivido la migración parental, lo que permitió el acercamiento a esas realidades y conocerlas desde los contextos familiares y educativos de quien experimenta la ausencia parental por la migración, y así, según Husserl minimizar las ideas previas, teorías, hipótesis intereses y sentimientos, para entender y aceptar lo que los otros nos dan como el origen primordial del conocimiento “lo que aparece, lo que se nos presenta” (Paoli, 2012, citado en Martínez-Miguel 2006).

Técnicas de recolección de datos

Redes semánticas

Desde la perspectiva Cole y Scribner (citados en Verón-Noriega, Pimentel y Batista de Albuquerque, 2005, p. 440), el lenguaje es una herramienta usada en la construcción de relaciones sociales que expresa realidades propias, de la vida y los individuos, que permite leer la perspectiva colectiva de un concepto, por lo que según Verón-Noriega et al (2005, p. 442), la técnica de *redes semánticas* permite comprender cierta organización cognitiva de los conocimientos que ofrecen la interpretación interna de los significados durante la información recibida en el proceso de aprendizaje social, reconociendo el lenguaje como elemento en la

dinámica social dentro de entornos determinados, como las comunidades con arraigada tradición migratoria por lo que esta técnica permitió explorar la interpretación de la migración en un contexto marcado por el historial migratorio de los miembros de la comunidad y la experiencia que da significado al fenómeno.

Para tener un acercamiento con los jóvenes de la institución y conocer los significados y asociaciones que tienen de la migración, se implementó la técnica de *Redes semánticas*, que permitió evaluar los significados desde la organización de la memoria semántica y la organización de la información de palabras relacionadas en forma de red, que en conjunto forman el concepto (Valdez, 2004, p. 60), para identificar en su lenguaje cotidiano el concepto de migración y explorar de esta manera la percepción de los participantes ante fenómeno como objeto social presente en su localidad.

En la aplicación de la técnica, se siguieron los pasos sugeridos por Valdez:

1. Definir con la mayor precisión la palabra “Migración” usando solamente palabras, mínimamente 5 sin hacer uso de artículos ni preposiciones
2. Jerarquizar las palabras según su importancia y cercanía al concepto, proporcionando el número 1 a la más cercana y así hasta terminar.

Línea de vida e historieta

De igual forma, con la finalidad de tener un acercamiento a las experiencias de la migración parental y su papel en el desarrollo de las habilidades emocionales de los jóvenes que experimentan esta situación en el contexto familiar, sus implicaciones en las habilidades emocionales en otros contextos socioeducativos, como elementos que se desarrollan en estas realidades.

Se recurrió a la *línea de vida* como técnica de recolección de datos llegando a los participantes a partir de un muestreo tipo bola de nieve. Así, retomando la finalidad de la técnica, se pretendió recuperar las historias que se cuentan de vida propia, o de las partes que los participantes consideran como las más importantes de su vida, para, abordar los fenómenos subjetivos de los que se tiene experiencias particulares (Guzmán, Reynoso, Gurrola, Maldonado y Linares, 2022), como en este caso es el de la migración parental y cómo lo han experimentado los adolescentes que cursan la educación secundaria en una comunidad marcada por la migración, técnica permitiría identificar en cierta medida la relación individual con las situaciones contextuales y sociales.

En el trabajo el abordaje de la historia de vida, se consideró el uso de *la historieta* como técnica de recolección de datos, ya que este elemento es reconocido como un medio didáctico (donde los participantes pueden expresar sus realidades de forma creativa, libre y significativa), por ser una herramienta que permite plasmar los entornos y experiencias desde su punto de vista particular, haciendo uso del fomento de la creatividad, la curiosidad, la espontaneidad y la imaginación, por lo que se reconoce como facilitadora en la exploración cualitativa de realidades desde sus protagonistas y su visión única, fomentando la expresión de sus experiencias cotidianas (Ayala, 2017, p. 144 y 145)

Análisis de los datos

Para el ejercicio de redes semánticas se siguió el proceso de análisis propuesto por Valdez (2004, p. 60), usando de *hoja de Excel* considerando los valores propuestos por el autor:

- *Valor J.* Que representa la riqueza semántica de la red a partir del total de palabras usadas por los participantes
- *Valor M.* La importancia de la palabra definidora, según la jerarquización proporcionada por los participantes
- *Conjunto SAM.* Las 15 palabras con mayor valor M, en la red, a su vez, representa el núcleo
- *Valor FMG.* El valor en porcentaje de las palabras que conforman el conjunto SAM, a partir de su peso semántico, donde la palabra con mayor peso representa el 100 % (Valdez, 2004).

Además del análisis general, se consideró información relativa al género y la edad, y si tiene familiar migrante, resultando así la construcción de cuatro redes semánticas analizadas.

Respecto a tratamiento de la técnica línea de vida, se hizo uso del análisis de contenido el cual facilitó la sistematización de los datos otorgados en los relatos que emitieron los participantes, a partir de la codificación y categorización de los discursos (Álvarez-Gayou, 2003, p 163), dicho ejercicio facilitó la identificación de los elementos de interés para esta investigación, particularmente los relacionados con la *migración parental*, las *habilidades emocionales* y los *entornos socioeducativos*.

Participantes

Inicialmente este estudio contó con la participación de 191 alumnas y alumnos con edades entre los 11 y 15 años, estudiantes de Escuela Secundaria, Técnica # 28, localizada en la comunidad de Malpaso, de éstos, 97 se reconocen como mujeres, 92 como hombre y 2 con otro género no identificado. De los 191, 138 participantes reportaron tener algún familiar migrante (considerando familia nuclear y extensa), y 16 de ellos, se reconocen como hijos o hijas de migrantes (padre, madre o ambos). Los 191 alumnos colaboraron de manera voluntaria en el ejercicio de las *redes semánticas* que se describe posteriormente en el capítulo de resultados.

Lo anterior permitió identificar posibles participantes para la *línea de vida*, con quienes se tuvo acercamientos, que derivó en la colaboración voluntaria de 5 jóvenes que asisten a la secundaria de Malpaso, quienes a su vez, mediante bola de nieve nos permitió identificar un joven más, perteneciente a la comunidad de La Magueyera que asiste a una Escuela Secundaria en la cabecera municipal de Jerez, Zac, y que comparte la experiencia de migración parental. Así, se contó con un total de 6 participantes, 2 mujeres y 4 hombres, a los que se les solicitó representar en una historieta (como elemento para plasmar su línea de vida), las experiencias más significativas en los contextos familiares y escolares, además de las vivencias y significados que le otorgan a la migración de su padre o madre.

Consideraciones éticas

Conforme a los principios establecidos en el código ético de las y los psicólogos mexicanos, esta investigación pretende contribuir al conocimiento de procesos cognitivos de los grupos humanos y aportar a la mejora de la condición común y social. La confidencialidad de los participantes en este ejercicio fue respetada en todo momento, resguardando los datos personales de los participantes y la información obtenida es utilizada únicamente para el trabajo investigativo y educativo de la institución participante los participantes y en el fomento del conocimiento psicológico (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones, de Psicólogos de México A.C., 2018).

Capítulo I

Investigaciones sobre hijos de padres migrantes y habilidades emocionales

Introducción

El fenómeno de la movilidad internacional originada a partir de aspectos económicos, políticos y sociales es una realidad que históricamente representa la oportunidad de mejorar la calidad de vida de los que se quedan en el país de origen, una situación que tiende a modificar las dinámicas familiares a partir de la migración de uno o más integrantes del núcleo familiar, sobre todo de los económicamente responsables (padres y/o madres) y figuras de crianza en el hogar. Así, en este proceso, la migración de los proveedores trastoca las dinámicas de relaciones en el grupo y la expresión de sentimientos y emociones, en particular, de los hijos e hijas que permanecen en el lugar de origen, para quienes la lejanía de sus figuras de crianza, propicia reestructuraciones entorno a la educación y las dinámicas parentales en el hogar.

El estudio de la migración parental en torno a la crianza y las repercusiones emocionales en los hijos e hijas que se quedan, ha sido ampliamente documentada en diferentes investigaciones, internacionales, nacionales y locales, especialmente en los ámbitos familiares y escolares, lo cual nos permite explorar los impactos del fenómeno en los contextos destinados a la socialización y desarrollo de los jóvenes; dichos estudios colocan el foco en los miembros que experimentan la migración de manera indirecta, ampliando la visión de lo que simboliza para la sociedad el fenómeno de la migración, sus implicaciones en el contexto privado y la modificación de rutinas con la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia familiar a la distancia.

1.1 Investigaciones en el orden internacional

En el ámbito internacional, se encontraron diversas investigaciones que dan cuenta de los efectos derivados de la migración de jefes y jefas del hogar, las cuáles hacen evidentes las transformaciones que se establecen dentro del núcleo familiar y sus círculos más próximos, tanto en la familia nuclear como en la familia extendida y las perspectivas que la sociedad otorga respecto a la situación, además los trabajos han colocado la atención en los jóvenes en la comunidad de origen, destacando experiencias y afectos en las dinámicas de crianza y educación.

Entre los documentos encontrados, estudiosas como Paiewonsky (2007) han puesto la atención sobre las repercusiones de la migración de padres y madres, poniendo énfasis en las consecuencias de la migración materna; en su trabajo: *Los impactos de la migración en hijos e hijas de migrantes: Consideraciones conceptuales y hallazgos parciales en los estudios del International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW)*, da cuenta de las afectaciones que la migración parental trae a los hijos e hijas en el lugar de origen.

La autora, retoma los resultados de algunas investigaciones del instituto internacional de investigaciones y capacitación para la promoción de la mujer, respecto a las perspectivas de género, remesas y desarrollo, centradas en la migración femenina, y del fenómeno; con la finalidad de referir aspectos teóricos y metodológicos de estudios realizados en países como República Dominicana y Filipinas, sobre las situaciones de hijos con padres migrantes, en especial con experiencias de migración materna.

Se realizó una revisión documental, en la que analiza los resultados de diversos estudios relacionados con el fenómeno de la migración paterna y materna, en los que se identifican y describen, las adaptaciones causadas por la migración parental, especialmente en torno a los hijos; detectando diferencias entre la migración del padre y la madre, que comparan desde lo social las estrategias de adaptabilidad, y modificaciones en los roles establecidos socialmente a razón del género de quien ha migrado y evidencia que la reestructuración familiar es más notoria a partir de la migración materna; observa como las madres que migran han presentado ansiedad y sentimientos derivados de las perspectivas de cuidado materno que al no ser cumplidas presencialmente, son asociadas con el abandono, mismos que la autora reconoce como resultado de las ideologías de género, las cuales identifican a las madres como responsables del cuidado del hogar que le otorga mayor peso en la crianza de los hijos; además, identifica la tendencia de culpabilidad a las mujeres por los impactos en la descendencia a razón de la migración (Paiewonsky, 2007, pp. 2-3).

Las implicaciones en torno a la separación, destacan las circunstancias emocionales y afectivas, que se experimentan desde la perspectiva de quien se va y quien se queda, sumando a esto, aspectos de rendimiento escolar y vulnerabilidad, pero que, por otro lado, dicha separación también puede significar impactos positivos desde lo económico en la calidad de vida de los hijos, considerando las facilidades de salud, educación y vivienda a las que se accede al recibir remesas (Paiewonsky, 2007, p.4)

Como conclusiones la autora reconoce la importancia de promover estudios y debates rigurosos, metodológicos y comparativos, relacionando los impactos de la migración, remesas e hijos de migrantes, que inciten al reconocimiento positivo de las movilidades y a su vez

aportar a la desestigmatización de las migraciones femeninas, cuestionando roles de género a razón del valor asignado a las actividades de producción y reproducción, que permitan reconocer la importancia de las actividades asignadas al género femenino y la resignificación, para que estas prácticas contribuyan en la mejora de las condiciones de vida de todos los involucrados en el fenómeno migratorio (Paiewonsky 2007, p. 7).

Por su parte en el estudio: *Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes*, realizado por Zapata (2009), en Pereira, Colombia, se planteó como objetivo conocer los cambios a partir de la migración de padres o madres y la recepción de remesas por los hijos e hijas que se quedan bajo el cuidado de familiares como redes de apoyo para asegurar el vínculo familiar.

En dicho estudio se empleó el enfoque cualitativo, desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, implementando las técnicas de historia de vida y la entrevista a profundidad, se realizaron 32 entrevistas a hijos e hijas de migrantes, de 12 años, los cuales son receptores de remesas, así como a sus cuidadores, pertenecientes a los círculos familiares más cercanos (Zapata, 2009, p. 1751).

En el análisis, se encontraron resultados interesantes vinculados a los aspectos de: 1) construcción de lazos afectivos, 2) redes familiares, 3) significado de las remesas, y 4) sustitución de roles parentales (Zapata, 2009)

Con relación a la *construcción de los lazos afectivos*, se reconoce la implementación de medios para la comunicación como la telefonía o el internet, el uso de cámaras web, como alternativas que ayudan a compensar la distancia física de padres e hijos, el uso de palabras de afecto en sustitución del contacto físico, simbolizando una presencia emocional, psicológica y de contención, que refuerzan junto con el envío de remesas, bienes materiales y regalos, la certeza y seguridad en el sustento familiar (Zapata, 2009, p. 1754).

En cuanto a las *redes familiares* subraya la garantía de cumplimiento de las funciones parentales a la distancia, en las que, tías, tíos, abuelos o los hijos e hijas mayores, toman las funciones de cuidadores, asumiendo responsabilidades de labores domésticas y administración del hogar, intentando compensar el papel afectivo y económico del miembro que migró; particularmente cuando el hijo o la hija mayor asumen el rol parental, ellos y ellas reconocen que al contraer responsabilidades, se ven obligados a pasar por un proceso de “adultez precoz” que viene de la responsabilidad de dar cuenta de compromisos y tareas ante el padre o la madre y los hermanos menores; estas obligaciones también están condicionadas a razón del género, identificando en los resultados que, las hijas mayores, adquieren más responsabilidades que sus

iguales masculinos y que los hijos reciben mayor apoyo y acompañamiento de las redes familiares (Zapata, 2009, pp. 1756-1757).

Por otro lado, el *significado de las remesas* tiende a simbolizar el compromiso de cuidado y responsabilidad del padre o la madre migrantes con el bienestar de la familia en el lugar de origen y que además se relaciona afectivamente con el sostenimiento de los seres queridos, siendo en muchas ocasiones una compensación de los sentimientos negativos ante la migración, permitiendo el paso al sentimiento de comprensión y aceptación de tal situación reconociendo en ocasiones las remesas como instrumento en la expresión de los afectos (Zapata, 2009, p. 1757).

En tanto a *los roles parentales*, Zapata subraya que la red familiar tiende a asumir los cuidados de los menores que se quedan, siendo los tíos o tías, abuelos o abuelas, quienes se encargan de los hijos de quienes han migrado, tratando de compensar los cuidados, cercanía y administración de bienes materiales y económicos, en el caso de que hijos e hijas mayores que tienen una edad considerada adecuada para los cuidados, son ellos quienes asumen los roles parentales, haciéndose de los hermanos menores y en general administrando el hogar, considerando a las hijas mujeres con mayores capacidades de cuidados y administración (2009, p. 1761).

En suma, la autora reconoce que la migración de un miembro de la familia, siempre representa un momento de crisis y ajuste que puede ser tomado desde diferentes perspectivas como una buena oportunidad para garantizar el bienestar familiar, en la mejora de vínculos y en la visualización de futuros más favorables para las familias, que a su vez vincula a la familia extensa en la estrategia migratoria con la construcción de lazos y redes de apoyo son los medios que permitan la realización de esta empresa; a su vez identifica que el fenómeno de la migración parental, representa una situación de ajuste en el núcleo familiar y de redefinición de roles y dinámicas que derivarán en la afectación del bienestar emocional especialmente de los hijos e hijas (Zapata, 2009, pp. 1764-1765)

En la misma línea, el trabajo realizado por Fernández-Hawrylak y Heras (2019), titulado *Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela*, tuvo como objetivo describir el impacto de la migración en el entorno familiar desde el contexto latinoamericano, a través de una revisión bibliográfica sobre migración internacional.

Se recurrió al análisis de una diversidad de artículos comprendidos entre 1998 y 2014, para la identificación de los conceptos de *familia transnacional*, *feminización de la migración mundial*, *concepto de paternidad*, *fragmentación de la familia*, *dificultades de las familias*

migrantes, entre otros. En el trabajo, se definieron cuatro criterios de inclusión, 1) estudios de naturaleza cualitativa y socio-crítica del fenómeno migratorio, 2) abordaje del concepto de familia transnacional y su proceso de formación, 3) estudios de los efectos de la migración en el contexto familiar y sus miembros y 4) estudios de la integración de familias transnacionales en el contexto educativo (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019, pp. 26-27).

Los resultados relacionados a la situación de familias transnacionales, describen que este fenómeno se forma cuando un miembro de la familia emigra, por lo general el progenitor/esposo, y por otro lado Parella, 2007; Mejía y Arriaga, 2012; y Cerda, 2014 (citados en Fernández-Hawrylak y Heras, 2019, p. 28), describen el aumento de las migraciones de progenitoras/esposas que han dejado a sus hijos con el esposo; esta situación se ha relacionado con la afectación del aspecto emocional (dolor, ansiedad, sacrificios, presiones financieras) reconociendo también la migración como una estrategia de subsistencia económica familiar, realizada después de un proceso de discernimiento iniciado a razón del contexto social, político y económico en el que se desenvuelve la familia y de las responsabilidades de cada uno de los miembros, delegando el acto migratorio al miembro reconocido como proveedor, (Parella, 2007 y Mora 2008, citados en Fernández-Hawrylak y Heras 2019, p. 29).

Con relación a la separación geográfica a razón de la migración parental, FernándezHawrylak y Heras destacan, del documento de Parella (2007) como las familias tienden a generar proyectos de mejora y crecimiento, mediante acciones, acuerdos y plazos para la comunicación frecuente con el miembro migrantes, pero se identifica una diferencia significativa de la reestructuración de roles y funciones dentro del grupo en el desarrollo de elementos y recursos que permitan afrontar la separación, de las familias en las que la ausencia es paterna, mientras que en las familias migrantes de ausencia materna, se vive mayor desestabilidad y escaso desarrollo de competencias y organización (2019, p. 31).

Respecto a los contextos escolares, la participación de la familia transnacional puede verse limitada, por las barreras geográficas, y la disponibilidad de horarios, limitada por el trabajo de los padres en el país de residencia, por consiguiente, las alteraciones en el desarrollo de los hijos dentro de la dinámica educativa, se ve limitada, afectando incluso su trayectoria académica, presentándose índices de abandono escolar en hijos de padres migrantes. Se concluye reconociendo la importancia de la cooperación mutua en los grupos familiares transnacionales y el contexto educativo, con el afán de favorecer el aprovechamiento de los menores hijos de padres migrantes (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019, p. 36).

En el documento, *Inteligencia emocional percibida en los jóvenes de bachillerato, hijos de padres migrantes del colegio Dr. Camilo Gallegos del cantón Biblián en el periodo marzojunio 2023*, presentada por Flores y Barrera (2023), tuvo como objetivo analizar la inteligencia emocional percibida de jóvenes hijos de padres migrantes, usando un diseño de investigación no experimental, transversal, con un alcance descriptivo correlacional (Flores y Barrera 2023, p. 30).

Las investigadoras, implementaron la escala *Trait Meta-Mood Scale*, adaptación de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004, citado en Flores y Barrera 2023), que evalúa las destrezas, desarrolladas por los individuos para reconocer y regular emociones; está compuesta por 24 reactivos los cuales consideran, atención, claridad y reparación emocional; además, se aplicó una encuesta, estructurada por las investigadoras, para la recolección de datos como sexo, edad, lugar de residencia, migración del padre o la madre y tiempo de migración; se hizo uso de un muestreo probabilístico con una participación de 41 estudiantes, del Bachillerato Dr. Camilo Gallegos con edades entre 14 y 17 años, hijos e hijas de padres migrantes, donde el 51.22 % representa la participación masculina y el 48.78 % la participación femenina (Flores y Barrera, 2023, p. 33).

Durante la fase de análisis de datos, las autoras utilizaron el proceso de tabulación desde *Excel* y en el análisis correlacional de las variables estudiadas, se trataron los datos en el programa estadístico *SPSS* (Flores y Barrera, 2023, p. 33). Los principales resultados encontrados en esta investigación reflejan que: 1) 85.37 % de los padres migrantes en este estudio, migraron por motivos económicos y familiares, de los cuales 65.66 % ha migrado el padre, 17.07 % ha migrado la madre y el 29.27 %, migraron ambos, 2) 51.22 % de los participantes manifiestan que la situación migratoria de sus padres afecta mínimamente en su rendimiento académico, 3) respecto a la dimensión de atención emocional 51.22 % presentan niveles bajos y respecto al género, los varones presentan niveles más bajos que las mujeres 4) relacionada a la claridad emocional, en el 73.17 % de los participantes se identificó la necesidad de mejorar tal habilidad, siendo también esta dimensión, donde los varones muestran los niveles más bajos, y por último, 5) en la dimensión de regulación emocional 56.10 % de la muestra reflejó una adecuada regulación de sus emociones (Flores y Barrera, 2023, pp. 51-54).

A partir de los resultados, las autoras concluyen que la migración de madre o padre afecta significativamente a la inteligencia emocional de jóvenes pertenecientes a familias transnacionales, al mostrar niveles que representan desafíos emocionales relacionados a la migración, ya que se experimentan sentimientos de estrés, pérdida, ansiedad y sentimiento de soledad, a pesar del contacto constante con el que migra; además los jóvenes manifiestan la

necesidad de atención y claridad emocional, ante la escasa conciencia del origen de sus emociones, siendo poco integradas en su pensamiento; también se identificó la falta de apoyo emocional a partir de sus redes y ante la ausencia de figuras parentales que impacten en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional de los participantes (Flores y Barrera, 2023, pp. 62-64).

Por otro lado, Piras (2016), en su investigación llamada *Emociones y migración: Las vivencias emocionales de las hijas y los hijos que se quedan en origen*, en la que se planteó como objetivo general, conocer los universos emocionales de hijos e hijas de padres migrantes y las estrategias que se desarrollan a raíz del suceso migratorio, sus vivencias afectivas a la distancia y reemplazos emocionales por parte de personas cercanas al círculo familiar.

A partir de una perspectiva cualitativa, se utilizaron, técnicas como la entrevista abierta semiestructurada, y posteriormente, la entrevista abierta con dinámica grupal, contando con la participación de 25 alumnos y alumnas del Centro Escolar Estatal de San Juan de Lurigancho, de Lima, Perú, 11 de ellos pertenecen al sexo femenino y 15 al masculino; las edades de los participantes oscilaban entre los 11 y 17 años, todos ellos forman parte de familias transnacionales, 8 familias con migración materna, 13 de migración paterna, 2 familias con ambos padres migrantes y 2 más con progenitores retornados (Piras 2016, p. 4).

En los resultados se encontró que los jóvenes de familias transnacionales presentan sentimientos ambivalentes (tristeza-orgullo) ante la migración parental, además de un sentimiento de pérdida ambigua, a razón de la ausencia y posteriormente a la comprensión de la distancia. Haciendo comparación de migración materna o paterna, se percibe que al emigrar la madre hay mayores complicaciones de adaptación en el aspecto emocional y de cuidado, agravando la estructuración del duelo; por esta misma razón la relación con las madres migrantes puede establecerse más fuerte y con más frecuencia, atendiendo su papel de cuidadoras de forma virtual, a su vez se reconoce la importancia de las redes familiares de cuidado y apoyo para los jóvenes miembros de familias transnacionales, puesto que facilitan la comunicación y las relaciones a distancia favoreciendo el bienestar emocional de hijos e hijas de migrantes que permanecen en el lugar de origen (Piras, 2016, pp. 71-73).

Piras, concluye que las estrategias elaboradas con la finalidad de afrontar el duelo, ante la migración de los progenitores, se manifiestan sin hacer diferenciación con relación a la figura que migra (madre o padre), pero que la migración materna requiere de mayores reajustes en el núcleo familiar, tales modificaciones están relacionadas con los roles de cuidado físico y

emocional de quienes se quedan, encontrando explicación en los mandatos de género que culturalmente se han impuesto a hombres y mujeres (Piras, 2016, pp. 74-75).

En el estudio realizado por Puyana y Rojas (2011), titulado: *Afectos y emociones entre padre, madre e hijos en el vivir transnacional*, tuvo el objetivo de identificar relaciones afectivas, conflictos, dinámicas y estrategias de los grupos familiares en situación de transnacionalidad. En este estudio, se recurrió al enfoque cualitativo, utilizando la técnica de entrevista profunda, en la que, a partir de un muestreo bola de nieve, se logró obtener una participación de 504 entrevistados, de los cuales, hijos e hijas de padres migrantes menores de 24 años, representan el 45 %, 46 % cuidadores y solo el 9 % migrantes (Puyana y Rojas, 2011, p. 97). En el tratamiento de la información, se realizó análisis intra e intertextual, construyendo codificación y el implemento de categorías denominadas tendencias (Puyana y Rojas, 2011, p. 97). Entre los principales resultados, se encontró que al vivir una experiencia de separación por migración, algunos hijos e hijas experimentan sentimientos de abandono y de vulnerabilidad tras la partida del padre o la madre y que por el contrario otros hijos e hijas encuentran en la situación migratoria de sus progenitores un pretexto en la búsqueda de alternativas de comunicación y sanas relaciones personales, evocando la presencia psicológica de los padres en el apoyo económico y los sacrificios que estos han hecho para ofrecerles mejores oportunidades y desarrollo (Puyana y Rojas, 2011, p. 100).

Respecto a las redes de apoyo, relacionado a quienes cumplen el papel de cuidadores, ya sean tíos, tías, abuelos, abuelas o hermanas y hermanos mayores, las categorías encuentran saturación en aspectos como, la sustitución de los afectos de la persona que migra, hacia la persona que cuida de los menores, experimentandolos como compensación a razón del duelo por la lejanía del padre o la madre, además a partir de la lejanía y los cuidados, los progenitores tienden a ser permisivos con los hijos, ocasionando afectaciones en la autoridad de los cuidadores, situación que favorece la aparición de conflictos entre cuidadores e hijos de migrantes (Puyana y Rojas, 2011, pp. 106-107).

Una de las categorías con mayor peso en el caso de los miembros de la familia que ha migrado es la que se relaciona con el fortalecimiento de lazos amorosos a la distancia, determinado fuertemente por la edad de las hijas e hijos, que mientras son pequeños, las expresiones afectivas tienden a triangularse, por ejemplo del padre migrante, hacia la madre cuidadora y finalmente al hijo y cuando los hijos son ya jóvenes, estas actividades toman tendencias más directas (Puyana y Rojas, 2011, p. 104).

Puyana y Rojas concluyen, que desde la heterogeneidad y diversidad de formas en que se produce la migración internacional, este fenómeno siempre presentará diversidad de consecuencias, que afectarán particularmente al núcleo familiar, dentro de la relación entre padres e hijos y que por tales motivos no es del todo adecuado señalar a los hijos e hijas que se quedan como población vulnerable o con dificultades en el desarrollo emocional, y que de hacerlo se corre el riesgo de estigmatizar especialmente a los migrantes; y por los roles de cuidado asignados a las madres, se tendería a señalar a ellas con mayor dureza social; las autoras reconocen, que dentro de un escenario globalizado, las familias tienden a construir nuevos mecanismos de interacción y comunicación para reforzar los lazos que se han visto afectados por la migración (2011p. 108).

Por otro lado, el estudio realizado por Urgilés y Fernández (2018), *Adolescencia y disfuncionalidad familiar: Análisis desde la migración de los padres*, en el que se planteó como objetivo general, determinar cómo la migración de los padres afecta a los hijos adolescentes; para lo cual se consideró la participación de alumnas y alumnos de colegios rurales en el cantón de Cuenca, Ecuador.

Las autoras implementaron una metodología de tipo mixto, utilizando encuesta y aplicación del *Test Apgar* para disfuncionalidad familiar (Urgilés y Fernández, 2018 p. 201). Los datos describen que el 40.58 % de los estudiantes no mantienen ningún tipo de relación con su padre o madre migrantes y sólo el 17.57 % perciben la relación con su familiar migrante, como muy buena, el 1.92 % de quienes mantiene la relación, no la perciben como satisfactoria, respecto a la satisfacción y ayuda en el contexto familiar, 63.9 % de los alumnos consideran que es constante y el 1.92 % consideran que nunca se sienten satisfechos con la ayuda que reciben, además respecto a la comunicación y el compartir problemáticas, el 47.60% manifiesta que siempre se siente satisfecho, mientras que 2.56 % nunca se siente satisfecho y por último, en tanto al apoyo y respeto por nuevas actividades, 63.58 % de los jóvenes se sienten satisfechos y 1.28% no se sienten satisfechos (Urgilés y Fernández, p. 202).

A partir de los resultados obtenidos, esta investigación concluye que, se presentan disfuncionalidades en los hogares donde uno de los progenitores ha migrado y que esta situación afecta en diferentes aspectos a los adolescentes influyendo en el núcleo familiar y social; las autoras sugieren la implementación de proyectos que intervengan en la solución de problemáticas específicamente en la población joven que experimenta migración parental (Urgilés y Fernández, pp. 202-203).

1.2 Estudios realizados en el panorama nacional

La movilidad en el corredor entre México y Estados Unidos, enmarca una serie de factores, históricos, políticos, económicos y sociales, donde la migración es reconocida como un fenómeno que se encuentra introyectado y arraigado en la memoria colectiva de individuos y comunidades que establecen en la migración internacional aspectos culturales y significados desde lo social, familiar y personal; tal es su impacto que durante el 2020 fue reconocido como uno de los corredores migratorios más concurridos a nivel mundial con 3.9 % de las migraciones internacionales (CONAPO, 2022).

Este hecho evidencia la migración como un elemento influyente en las dinámicas sociales que se desarrollan considerando los lugares de origen y destino, por lo que diversas investigaciones a nivel nacional dan cuenta de lo que la migración ha significado para las familias, que adoptan la movilidad como estrategia familiar, pero con consecuencias en el entorno familiar, especialmente en el lugar de origen.

Así, el estudio realizado por Quecha, *Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes*, en Corralero, una comunidad en la costa Chica de Oaxaca es un ejemplo que permite entender el arraigo del fenómeno migratorio en el contexto mexicano como elemento presente en la realidad y las formas de pensar y actuar de niños y niñas que viven en contextos donde la migración es parte de la cultura y sociedad. Para esta investigación la autora realizó un trabajo etnográfico que explora las dinámicas relacionales, juegos y representaciones que niñas y niños de la comunidad tienen en torno a la migración hacia Estados Unidos, especialmente de quienes experimentan la migración parental (2014, pp. 43-44).

Quecha, describe, cómo la realidad migratoria de los padres, trastocan situaciones emocionales y relacionales de los hijos que se quedan al cuidado de la familia extensa y a su vez cómo estas dinámicas los colocan en situaciones de violencia, estigmatización, exclusión e indefensión tanto en espacios familiares como escolares; señala también la facilidad de identificación entre los niños y niñas, lo que fomenta además lazos de amistad, apoyo y acompañamiento entre ellos. Por otro lado, también resalta el conocimiento y representación del lugar de destino que tienen los menores, al nombrarlo “el norte” a partir de saberes que comparten entre ellos y que recopilan en la comunicación con sus padres o de las conversaciones que escuchan en el contexto, lo que les facilitan la comprensión del fenómeno y sus implicaciones económicas y sociales (2014, pp. 47-48)

En torno a las dinámicas lúdicas, la autora destaca los saberes de los menores en torno a la migración al describir el juego llamado “el norte” en el que niños y niñas representan el cruce indocumentado hacia Estados Unidos, haciendo uso de los roles que representan las personas involucradas en el proceso, “polleros” “mojados” “esposas”, “policías”, además, resalta como los hijos e hijas de migrantes toman papeles destacados, especialmente al necesitar resolver dudas respecto a las formas de cruzar, ya que al experimentar la migración parental, se identifican como conocedores de la situación; en este sentido subraya la importancia del juego como un elemento que permite explorar las representaciones y simbolismos para la comprensión de la migración (Quecha, 2014, pp. 49-50).

Como conclusiones, Quecha reconoce la importancia del juego y los imaginarios en la comprensión del cruce a Estados Unidos como elementos que facilitan la asimilación de una situación que no les es explicada claramente, además reconoce a los menores como agentes activos de sus realidades, que dan sentido a las experiencias vividas ante fenómenos como el de la migración en sus contextos más cercanos a partir de sus dinámicas relacionales y reconoce la importancia de las modificaciones y adecuaciones en el entorno familiar a partir de la migración. (2014, p. 50)

A su vez, el estudio realizado por Orozco, Pérez, Rivera y Vargas (2023), realizado en la comunidad de San Lorenzo, Puruándiro, Michoacán, titulado: *Dinámica familiar en hogares con padres migrantes: Percepción de madres e hijos*; se plantean como objetivo, analizar la percepción de madres e hijos en la dinámica familiar cuando el padre es o no migrante, analizando relaciones intrafamiliares, prácticas y satisfacción marital (p. 26).

Para el estudio, se hizo uso de una metodología cuantitativa, de corte transaccional y análisis de nivel correlacional, a partir de la comparación de grupos, usando un muestreo probabilístico intencional, que tuvo una participación de 48 binomios madre-hijo/a adolescente, con 96 participantes en total, de los cuales, de 12 el padre es migrante y de 36 el padre vive en casa (Orozco et al., 2023, p. 31).

En la recopilación de datos, se utilizaron dos baterías compuestas por escalas psicológicas; para las madres: la batería fue compuesta por un cuestionario sociodemográfico, la escala de evaluación de relaciones intrafamiliares Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010, citadas en Orozco et al., 2023, p. 31) que comprende las dimensiones de 1) unión y apoyo, 2) expresión y 3) dificultades; además se hizo uso de la escala de satisfacción marital de Pick y Andrade-Palos (1988 citado en Orozco et al., 2023, p. 31) para medir tres factores de la relación: 1) satisfacción con la interacción, 2) Satisfacción emocional, y 3) satisfacción

estructural; mientras que para los hijos e hijas, se aplicó un cuestionario sociodemográfico, la escala de evaluación de relaciones intrafamiliares Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2010 citados en Orozco et al., 2023, p. 31) y la escala de evaluación de prácticas parentales Betancourt-Campos y Andrade-Palos (2008 citados en Orozco et al., 2023, p. 31) con cinco dimensiones para mamá y cuatro dimensiones para papá.

En los resultados, se encontró que las madres con esposos migrantes perciben mayores dificultades en las relaciones intrafamiliares que aquellas que viven con el esposo, además los hijos e hijas evalúan con mayores puntajes de apoyo a la madre sobre todo si su padre es migrante; respecto al control psicológico, los hijos de padres migrantes presentaron niveles más altos relacionados a los aspectos de chantaje y manipulación y en relación a la satisfacción marital, las esposas de migrantes presentan menores niveles de satisfacción emocional que las mujeres que conviven con su esposo en casa (Orozco et al., 2023, pp. 33-34).

Las autoras concluyen que, la percepción de expresión en familia resulta con menores puntajes en los instrumentos contestados por hijos de padres migrantes, se detecta que, a mayor unión en la familia, menores serán las dificultades indistintamente de si el padre es migrante o no, y además confirman la necesidad de generar políticas públicas que propicien acciones de atención a las madres e hijos de familias con experiencia migratoria (Orozco et al., 2023, pp. 36-38).

Por otro lado, la investigación *Impacto de la migración del padre: Cuándo la migración se convierte en abandono* realizada por Obregón-Velazco y Rivera-Heredia (2015), que tuvo lugar en el municipio de Cuitzeo, también en el estado de Michoacán, planteó como objetivo, analizar el impacto de la presencia y abandono de jóvenes con experiencia migratoria de sus padres hacia Estados Unidos.

Esta investigación implementó un enfoque cualitativo, con la metodología de investigación acción participante, haciendo uso de talleres, charlas, entrevistas a profundidad, acompañamiento psicológico y la observación participante, en las que participaron 13 jóvenes entre los 16 y 18 años que manifestaron tener padres en situación de migración; a partir del análisis y clasificación de la información en dos principales categorías se encontró lo siguiente: 1) de la ausencia al abandono del padre migrante: los jóvenes perciben el abandono cuando el envío de dinero y la comunicación del padre es esporádica, cuando manda dinero pero no se comunica con frecuencia o se “desentiende” tanto económica como emocionalmente; 2) los impactos de la ausencia y el abandono del padre: relacionados con la escuela (desempeño escolar), la familia (modificación de la estructura y los vínculos que se desarrollan) los amigos,

la salud física y emocional (la migración vivida como un suceso estresante que afecta estados físicos y emocionales) (Obregón-Velazco y Rivera-Heredia, 2015, pp. 60-61).

A partir del análisis y categorización de los datos, las autoras pudieron concluir que, la experiencia de abandono de jóvenes con padres migrantes está íntimamente relacionada con el evento migratorio de sus progenitores el cual se agrava cuando estos dan poca importancia a la comunicación, dando poco afecto a sus hijos y cuando en algunas situaciones deciden dejar de proveer económicamente y el corte definitivo de la comunicación, dando pie a la omisión de cuidados catalogado como rasgo de violencia intrafamiliar (Obregón-Velazco y Rivera-Heredia, 2015, pp. 63-65).

De forma similar, la investigación *Malestar emocional y trastorno psicosomático en parejas e hijas de migrantes. El caso de una comunidad del Valle del Mezquital, Hidalgo, México*, tuvo como fin explorar la vulnerabilidad emocional y los trastornos psicosomáticos en parejas e hijas de migrantes de la comunidad, con una perspectiva cualitativa a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco mujeres parejas de migrantes, tres hijas y dos hijos, donde se considera la vulnerabilidad y las afectaciones emocionales por la migración de la figura proveedora, en los miembros de la familia desde la comunidad de origen (Hurtado, Jarillo, Rodríguez, y Santamaría, 2019, pp. 27-30).

En la implementación de la técnica, los autores priorizaron la información relacionada con las percepciones y sentimientos relacionados al suceso migratorio desde la perspectiva de los participantes, en el tratamiento de los datos, las entrevistas fueron analizadas a partir de la estructuración de categorías emergentes como: migración, malestar emocional y procesos psicosomáticos, que facilitaron el procesamiento de la información (Hurtado et al., 2019, pp. 29-30).

Los resultados del estudio relacionados a las mujeres parejas de migrantes, destacan su importancia en el papel que desarrollan dentro del hogar y las reconocen como soporte psicológico del grupo familiar; por otro lado, se identifica en sus discursos, incertidumbre ante la relación de pareja, expresando además sentimientos de tristeza, soledad y ansiedad; con relación a los aspectos psicosomáticos, dos de las mujeres expresan padecer dolores de cabeza y estomacales que ellas mismas asocian con las dudas en torno a los ajustes que podrían sufrir a partir del retorno definitivo o temporal de sus parejas (Hurtado et al., 2019, p. 48).

En los relatos de los hijos e hijas se destaca la presencia de emociones de enojo y sentimientos de abandono ante actitudes de autoridad del padre y su migración, además se identifica la presencia de temores y alegrías ante el posible reencuentro incluso se percibe la migración

como un sacrificio para el bienestar familiar; particularmente una de las participantes describe en torno a los malestares físicos un dolor persistente en el pecho, que asocia a la depresión de su madre relacionada a la ausencia de su padre que sólo disminuyó cuando tuvo que salir del hogar para estudiar la universidad (Hurtado et al., 2019, pp. 48-49). A partir de los resultados en esta investigación, los autores concluyen que sumado a los aspectos de carácter económico, político, histórico y cultural, existen implicaciones psicológicas en torno al fenómeno de la migración, percibidas en la vivencia de sentimientos y emociones tales como abandono, alegrías, miedos, anhelos y deseos de reencuentro, relacionados con la separación y ausencia de la pareja o figura paterna; además subrayan que estos aspectos deben ser considerados en estos contextos y para futuras investigaciones (Hurtado et al., 2019, p. 50).

En la investigación de Guzmán-Carrillo, González-Verduzco y Rivera-Heredia (2015) *Recursos psicológicos y percepción de menores con familias migrantes*, tuvo el objetivo de comparar los recursos psicológicos y la percepción de la migración entre niños con experiencia de migración dentro de su familia con los que no tienen experiencias migratorias cercanas, en la comunidad de Jesús del monte Michoacán.

Las investigadoras implementaron un estudio transversal de diseño mixto, con muestra no probabilística, en el que participaron 177 alumnos (con edades de 8 a 14 años) de una escuela pública ubicada en Jesús del Monte. Para la fase cuantitativa, se implementó la escala de recursos psicológicos adaptación infantil realizada por Cisneros y Zamora-Villegas (2011 citados en Guzmán-Carrillo et al., 2015) y la escala de relaciones intrafamiliares adaptación infantil de Ortega-Ferreira y Huerta-Araiza (2011 citados en Guzmán-Carrillo et al., 2015); para la fase cualitativa, se utilizó el juego con marionetas y grupos focales (Guzmán-Carrillo et al., 2015, pp. 704-705).

Los principales resultados cuantitativos, reflejados en esta investigación, muestran que de los 177 participantes, 124 manifestaron experiencia migratoria familiar directa e indirecta y de los cuales el 17 % de ellos, la experimentaron de forma directa, con la migración de un miembro de la familia nuclear; respecto a los recursos psicológicos individuales, no se encontraron diferencias significativas entre los hijos de padres migrantes y los que no han experimentado este fenómeno, pero sí en los recursos familiares, sobre todo los recursos relacionados a la unión, siendo los hijos de migrantes quienes presentan una visión más favorable de la unión familiar (Guzmán-Carrillo et al., 2015, p. 706).

Los resultados cualitativos, demuestran que los niños con experiencias migratorias, presentan mayor desarrollo de sus recursos afectivos, reflejados en la facilidad de expresión de emociones

y sentimientos y entre las estrategias que usan para el manejo de emociones respecto a la migración se mencionaron las llamadas telefónicas, los rezos y la esperanza de un pronto regreso, la reducción de conflictos y discusiones en casa y la intención de aminorar la carga de trabajo del padre o madre que se queda, ambos grupos manifiestan como recurso cognitivo la mejora de la economía a razón de la migración y la calidad de vida, reconociendo las remesas como apoyo y soporte familiar (Guzmán-Carrillo et al., 2015, p. 708).

Las investigadoras concluyen que, tales resultados permiten releer y reconocer el fenómeno de la migración desde su complejidad y dinamismo, como constituyente de lazos de amor y afecto con el integrante que se marchó, a nivel psicológico y emocional pese a la distancia, lo que facilita un intercambio de valores e ideas que inciden en la construcción social, la identidad personal y en la cultura de las personas involucradas, además, se reconoce que esta investigación aporta en la comprensión de las afectaciones presentes en niñas y niños que viven la experiencia de migración, los cuales también poseen y desarrollan recursos psicológicos que les permiten afrontar tal situación y que estas habilidades aportan en la disminución de estrés individual y familiar (Guzmán-Carrillo et al., 2015, p. 711).

1.3 Panorama estatal

El estado de Zacatecas figura nacionalmente junto con los estados de Michoacán, Nayarit y Guanajuato como una de las entidades de la república, con gran tradición migratoria (CONAPO, 2022, p. 48). Diversas investigaciones a nivel estatal han centrado su atención en las percepciones y afectaciones, especialmente en la comunidad fija, pues los pobladores de esta región conviven y socializan en contextos que han construido una gran tradición migratoria.

Como ejemplo, podemos mencionar el estudio *Migración: Una mirada infantil*, en el que los autores buscan describir las experiencias de los niños con relación al fenómeno migratorio, en la familia nuclear, en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, para lo cual se implementó la técnica de dibujo temático, en la que participaron 20 niñas y niños que cursan la educación primaria, con edades entre los 7 y 9 años (Zavala y Lozano, 2015, pp. 118-119). Durante el proceso de análisis, los autores seleccionaron dibujos que reflejaban aspectos esenciales de la migración de un miembro de la familia y con percepciones propias del fenómeno migratorio en diferentes ámbitos (Zavala y Lozano, 2015, p.119).

Los resultados muestran en algunos dibujos, la representación de los motivos por los que un miembro de la familia tiene que migrar (falta de empleo), los peligros que conlleva tal

decisión en el camino y el cruzar las fronteras de manera ilegal, así como los medios de transporte utilizados por las personas que migran, las percepciones relacionadas al lugar de origen y de destino; de este ejercicio los autores describen la diversidad de los referentes infantiles, respecto al fenómeno, que van desde lo simple hasta lo complejo, tal como la movilidad, hasta las dificultades y riesgos de migrar de manera ilegal, dan cuenta de la familiaridad y cercanía que tiene los participantes en torno al fenómeno de la migración (Zavala y Lozano, 2015, pp. 119-121).

Por otro lado, en la ponencia *Estrategias de afrontamiento en niños y adolescentes de familias migrantes de Tlaltenango, Zacatecas*, presentada por García, se identifica a Tlaltenango, como uno de los municipios con mayor tradición migratorio en el estado, donde impera, la movilidad masculina, lo cual ha ocasionado, la crianza de hijos e hijas sin una figura paterna, que además de ser un factor significativo en el contexto familiar, también puedes ser considerado como causante de situaciones en la salud física y mental en los menores, a razón de la vulnerabilidad de “los que se quedan” (2009, p.1)

La ponente describe el objetivo de esta investigación, identificar las estrategias de afrontamiento de niñas y niños con edades entre los 10 y 12 años y adolescentes, de 13 a 15 años, con familiares en Estados Unidos, en la cabecera municipal de Tlaltenango, Zacatecas, para lo cual desde una perspectiva cuantitativa, se utilizó una adaptación del instrumento Lucio, Villareal y Villegas (2005) que evalúa afrontamiento de control directo, afrontamiento de control indirecto y afrontamiento de abandono de control; con la participación de 846 niñas, niños y jóvenes (citados por García, 2009, p. 2)

Como principales hallazgos, se describe, que los adolescentes, obtuvieron medidas de control más altas de afrontamiento directo que los niños, y respecto al género, se encontró en niños y adolescentes, que las mujeres presentan diferencias significativas en el abandono de control como estrategia de afrontamiento, esto quiere decir, que ellas, perciben la situación como incontrolable, y tienen comportamientos pasivos; en tanto a la situación migratoria de padre o madre, los resultados mostraron que no hay diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento respecto de quienes tienen familiares en Estados Unidos y los que no los tienen, la autora concluye que la migración podría ser un factor influyente en el uso de determinadas estrategias de afrontamiento particularmente en niñas y niños de primaria (García, 2009, p.3)

Por su parte, Alvarado, Salas y Salas (2018), en la investigación llamada *Migración parental y efectos socioeducativos en los hijos que se quedan. Algunas reflexiones*, se tomó como objetivo, analizar los efectos socioeducativos originados de la migración parental, en los menores que se quedan, para lo cual, solicitaron la participación de alumnas y alumnos de la Telesecundaria de Río Florido, Fresnillo, en el estado de Zacatecas, México, quienes han experimentado la migración de la figura paterna.

En esta investigación, se implementó metodología de tipo cualitativo, usando técnicas de observación no participante, estudio de caso y entrevista semiestructurada, contando con la participación de seis hombres y cuatro mujeres con edades entre los 13 y 15 años, los cuales cursan el segundo grado de educación secundaria y quienes son hijos de padres que han migrado a razón de las dificultades que en la comunidad de Río Florido se han presentado en la agricultura, que repercuten en los ingresos de los trabajadores y sus familias (Alvarado et al., 2018).

Los principales hallazgos en este trabajo reflejan que la desintegración y recomposición de las familias a razón de la migración del padre, ocasionan la percepción de los miembros sobre una familia incompleta, pero que esta situación aún es considerada como estrategia temporal, conservando esperanzas de estar nuevamente juntos, y que son estas expectativas las que propician dinámicas de relación y afecto desde la distancia, reconociendo familias transnacionales, que de diferentes formas cumplen los roles de familia a pesar de la distancia; respecto a las afectaciones de la situación migratoria del padre, los participantes reflejan que la ausencia repercute de forma negativa en los hijos que se quedan, puesto que la rebeldía, mala conducta, soledad y bajo rendimiento, son situaciones latentes en el entorno familiar, además, al ser la migración la estrategia que idealmente permitirá mejorar las circunstancias económicas, los menores reconocen que este aspecto no ha mejorado del todo, pues las condiciones de inseguridad o tardanza del envío de remesas, lo que orilla a la madre e hijos a ocuparse del cultivo de las tierras de la comunidad lo que también repercute en actividades escolares de los menores, que se ve reflejado en el ausentismo de estudiantes en la telesecundaria especialmente en épocas de siembra o de cosecha (Alvarado et al., 2018).

Por otro lado, las expectativas de los alumnos entrevistados, reflejan que, de continuar con sus estudios, podrán acceder a mejores oportunidades de trabajo, salarios y mejorar su vida, pero también reconocen que la migración podría ser una buena alternativa, y de ser así, la ayuda del padre en este proyecto sería fundamental, por lo que los participantes no descartan la posibilidad de continuar con esta tradición migratoria, dando continuidad a tal fenómeno en la región (Alvarado et al., 2018).

A partir de estos hallazgos, los investigadores concluyen que la migración es un fenómeno que afecta a quienes lo viven de manera directa como de manera indirecta, en el cual, a pesar de las expectativas de mejora, también contrae situaciones de diferentes connotaciones, como en el caso de la migración parental de Rio Florido, Fresnillo, donde el fenómeno tiene motivaciones económico-laborales, derivando en la constitución de hogares extensos y que esta situación puede ocasionar conflictos y vulnerabilidades en la que se deja a la familia, que afecta especialmente en lo emocional y social, dando pie a la aparición de comportamientos rebeldes, aislamiento y agresión, que perjudican el cumplimiento de las actividades escolares de los adolescente y sumado a esto, la constitución de una cultura de la migración, desde la que los menores visualizan y planean en el futuro, emprender el proyecto de la migración como estrategia de mejora en sus condiciones de vida (Alvarado et al., 2018).

Capítulo II

Teorías relacionadas con la migración parental y el desarrollo de habilidades emocionales en contextos socioeducativos

Introducción

Este capítulo describe elementos teóricos que permiten acercarse a las realidades de la migración, especialmente de la migración parental como fenómeno ligado a cuestiones económicas, políticas y sociales que lo enmarcan como factor influyente en la calidad de vida de individuos, familias y comunidades. Se retoman argumentos de la *Teoría de la nueva economía de la migración* y la *Teoría neoclásica*, los cuales reconocen el proyecto migratorio como un proceso de discernimiento nacido a partir de la evaluación individual, sobre un entorno poco favorable en contraste con otros económicamente más favorables, así como, de los ideales contruidos por las *Redes migratorias*, que influyen en la decisión de migrar, viendo esta posibilidad como una actividad productiva que busca diversificar los ingresos familiares (García, 2017, p 207), en este sentido la migración se sustenta en la realidad familiar y contextual, donde los que migran son en su mayoría los miembros proveedores, los padres y/o madres que valoran el proyecto como una estrategia facilitadora de los recursos hogareños y actividades económicas necesarias para el cumplimiento de las responsabilidades de proveer y educar a los hijos e hijas (Hernández, 2015, p. 10)

En esta misma línea se retoma la perspectiva del *transnacionalismo*, la cual reconoce a los migrantes y sus círculos sociales como agentes que viven y se relacionan a través de las fronteras propiciando dinámicas sociales, políticas y económicas fuera de los límites establecidos por los estados (Jiménez, 2010), donde se configuran espacios para la convivencia que facilitan el cumplimiento de responsabilidades de sustento y crianza, y a su vez, afianzan la pertenencia al grupo y la consolidación de las familias a la distancia que hace uso de elementos como las remesas, los medios de comunicación y la permanencia simbólica generando consecuencias en la socialización y los afectos (Levitt y Glick 2004, p. 73).

Por otro lado, se describe a la familia como núcleo fundamental de la sociedad que ofrece a sus miembros los recursos y espacios necesarios para un buen y sano desarrollo y junto a la escuela, se reconoce como figura responsable, de educar a sus miembros con la finalidad de prepararlos para ejercer la socialización y convivencia en su entorno, donde pese a la migración, los jefes de familia ejercen su papel parental y educador. Desde la perspectiva sociológica (Durkheim 1976, citado en Marín, Yubero y Grau, 2002, p.15), se subraya la responsabilidad de

los miembros expertos en la socialización (en este caso los padres, madres y educadores), de ofrecer las herramientas necesarias para el aprendizaje y el ejercicio de la convivencia social y afectiva a los miembros de la sociedad, que aún no saben cómo hacerlo (en este caso a los hijos y educandos), incluyendo en estos quehaceres educativos los relacionados con los aspectos emocionales indispensables para la adaptación y el desarrollo de sanas relaciones interpersonales entre los miembros de la sociedad.

Por último, en torno al aprendizaje y el ejercicio de la socialización en los contextos socioeducativos de familia y escuela, desde la *teoría del aprendizaje social* (Bandura y Walters, 1990) se enmarca la dinámica de aprendizaje y desarrollo de los individuos a partir del proceso vicario, el cual haciendo uso de la observación y asimilación de conductas y ejemplo de las figuras de referencias, permite la adquisición de aprendizajes en contextos específicos para ser replicados y ejercitados en otros espacios socializadores; por lo que se reconoce también al aprendizaje socioemocional, como indispensable en el reconocimiento y el manejo de las emociones, para un buen y sano desarrollo, y de una importancia fundamental, como elemento en la racionalidad humana (Maturata, 1991, citado en Rodríguez, 2016); en la que es importante el uso y aprendizaje de habilidades emocionales desarrolladas en el proceso de socialización, como factores facilitadores en las relaciones interpersonales y la mejora del bienestar integral (Toro, 2021)

2.1 La migración como estrategia doméstica

Las dinámicas familiares en países subdesarrollados son diversas y adaptadas a las necesidades económicas, sociales, educativas y de bienestar integral en los contextos en los que se desarrollan como núcleos fundamentales de la sociedad. En la estructura de las familias, los miembros encargados de ofrecer cuidados y recursos necesarios para el bienestar, buscan alternativas laborales que les permitan satisfacer las necesidades familiares, incorporándose a las actividades económicas en los contextos más próximos a razón de sus capacidades y preparación; cuando el mercado más próximo no permite el cumplimiento de este objetivo, las familias implementan alternativas, como la salida a otros círculos que faciliten los ingresos necesarios para el bienestar de los miembros del grupo (Arango, 2003).

La *nueva economía de la migración*, plantea la diversificación de los recursos hogareños con el objetivo de controlar riesgos relacionados al bienestar económico, ampliando la ubicación del trabajo familiar, que coloca a sus miembros en los mercados locales o externos, de acuerdo a las condiciones y beneficios obtenidos de las actividades económicas; de tal forma que, si las

condiciones locales son precarias a comparación de las externas, las familias optarán por la salida de sus miembros proveedores (Douglas, Arango, Graemer, Kouaouci, Pellegrino y Taylor, 2000, p. 11).

Por su parte, la postura de la *teoría neoclásica de la migración* da importancia a las dinámicas de la oferta y demanda de trabajo en países desarrollados, que generan condiciones atractivas para trabajadores de países donde las condiciones de vida, sociales laborales y económicas son complicadas y no permiten la adecuada satisfacción de necesidades básicas, situando a la migración como alternativa para el fomento de bienestar económico familiar (Hernández, 2015, p. 10).

Esta misma teoría desde su aspecto micro y macroeconómico, describe los movimientos migratorios como inversiones de capital humano, ya que a partir de las habilidades y herramientas de los individuos, estos optan por moverse a los espacios donde sus capacidades sean reconocidas como útiles y tengan potencial de remuneración y reconocimiento mayor que en el espacio en el que se encuentran, pero para realizarlo es necesaria una inversión inicial en la que se incluye, el traslado, la adaptación a una nueva cultura y lengua, las condiciones geográficas y climáticas, la búsqueda de trabajo y sus características, la vivienda y los retos psicológicos/emocionales resultado de la separación de la comunidad de origen y la familia (Douglas et al., 2000, p. 8), así, el establecimiento del proyecto migratorio como señala Orozco, requiere la consideración de los factores presentes en el origen y el destino, que podrían reconocerse como aspectos determinados por un sistema, más allá de lo individual o familiar, sin dejar de lado la personalidad, las actitudes, capacidades físicas, habilidades, expectativas de los candidatos migratorios; reconociendo tales circunstancias, el autor enumera los siguientes elementos:

1. *Motivos económicos*: Las pocas oportunidades laborales y el trabajo mal pagado en el lugar de origen, comparados con los salarios y las mejores condiciones laborales en el destino.
2. *El contexto político en la sociedad de origen*: Las dinámicas y conflictos políticos en países subdesarrollados, propician la salida de hombres y mujeres en busca de mejores condiciones.
3. *Factores y características internas de los migrantes*: Identificación de una necesidad de experimentar y la expectativa de encontrar mejores condiciones en otra zona

4. *Contexto económico-sociocultural*: La situación económica y las responsabilidades familiares de los migrantes, favorecen la aceptación de empleos poco formales, sumado a condiciones de género y educación.
5. *Factores sociodemográficos*: Los aspectos que describen a los migrantes, determinan también las circunstancias en las que se desarrolla la experiencia migratoria, elementos como la edad, educación, género y el lugar de origen.
6. *Adaptación sociocultural*: La influencia de factores en el destino, que deben ser considerados por los migrantes, para su adaptación, en los que se encuentran el idioma, tradiciones, diferencias culturales, separación familiar, apoyo social y la situación inestable en la que se coloca a razón del estatus migratorio (2013, pp. 11-18).

A partir de estos componentes inicia un análisis de los costos y beneficios que la migración puede generar considerando la disparidad de la distribución de los ingresos en los contextos de origen y destino, desigualdades de ingresos laborales, de acceso a la salud, posibilidades de desarrollo académico, y en general de progreso en las condiciones de vida, comparadas con las condiciones percibidas a partir de la migración de otros miembros de la comunidad, sus discursos, respecto a su experiencia de la migración y la mejora de sus condiciones personales y familiares, la llegada de remesas y los posibles vínculos de apoyo; todo lo cual es considerado para facilitar el discernimiento familiar, en el que los miembros del grupo, específicamente los responsables de la manutención, acompañamiento y educación, optarán por la migración y si se hará en conjunto o se evaluará quien es el miembro más apto para migrar (Arango, 2003, p. 12).

En este proceso el apoyo familiar es un elemento fundamental, ya que es reconocido como uno de los recursos más importantes para sobrellevar las dificultades que representa el trayecto migratorio y el posterior establecimiento en el lugar de destino; por lo que, el fomento de valores en esta dinámica familiar, como la solidaridad, lealtad, respeto y reciprocidad son vitales, además del acompañamiento recibido de las redes ya establecidas en los lugares de origen y destino permiten la garantía de un sentimiento de bienestar y pertenencia a un grupo (Orozco, 2013, p. 26); por esto, se reconoce que *las redes migratorias*, juegan también un papel facilitador como capital social, puesto que cumplen la función de acceso a mejores salarios y condiciones de vida, ya que son las relaciones transnacionales de paisanos y familiares migrantes las que en contacto con su comunidad de origen perpetúan los movimientos migratorios y dan forma a un imaginario del proyecto a partir de sus diálogos, experiencias y

estilos de vida, que hacen deseable las condiciones y dan forma a las futuras migraciones ofreciendo facilidades económicas, de alojamiento, de solidaridad y acompañamiento en los nuevos estilos de vida, reduciendo costos e incertidumbre (Arango, 2003, p. 19).

2.1.1 La migración parental en la realidad familiar (Nueva economía de la migración)

Como *estrategia doméstica de supervivencia*, la migración de los miembros proveedores está condicionada por el entramado cultural que poseen los pobladores del lugar de origen y destino, que considera los roles y responsabilidades asignadas a los padres y madres, la realidad y dinámica familiar, las redes migratorias y oportunidades laborales, entre otras; a partir de las cuales se define quien migrará, valorando las características y capacidades (Fernández, Orozco y Heras, 2016, p. 92); por lo que, al ser la migración parental un proyecto que nace en el contexto familiar, se reconoce que quienes lo disciernen son las madres y los padres, adultos a cargo, quienes a su vez toman como eje central el sustento y bienestar de los hijos e hijas, pero que al tomar la decisión pocas veces consideran la postura de los miembros a los que son destinados los cuidados (Levitt y Glick, 2004, p. 67).

Así, la migración de hombres y mujeres proveedores del hogar, se configura como un elemento común en la sociedad mexicana que al realizarse exitosamente, es un medio en el cumplimiento de responsabilidades de sustento, educación, crianza y ofrece mejores oportunidades y calidad de vida, al presentarse como una opción de mejora de los ingresos, con el fin de afrontar las dificultades económicas y sociales, facilitando los ahorros, la compra de mercancías y bienes en el hogar, además de permitir el acceso a mejores servicios de educación y salud a partir de las remesas enviadas, mismas que se reconocen como elementos que fomentan el bienestar en el hogar y representan uno de los motivos más significativos en la decisión de migrar y a su vez son el manifiesto de los acuerdos de colaboración entre los migrantes y sus familias (Jáuregui, Ávila y Núñez, 2010, pp. 4-6).

Estos acuerdos en torno a la migración también modifican las dinámicas relacionales en el hogar, situación que propicia la búsqueda de elementos y acciones facilitadoras en el fomento y fortalecimiento de los vínculos relacionales entre los que se van y los que se quedan, a partir de prácticas y significados que toman sentido en las proximidades simbólicas y las distancias geográficas en el mantenimiento de los lazos familiares (González, 2016, pp. 512513). Según González, en la unión simbólica y afectiva, los vínculos toman fuerza e impacto dentro del fenómeno porque las redes familiares, especialmente al tratarse de migración parental, se ven

fortalecidas y sustentadas en el envío y recepción de remesas, la comunicación y las muestras de afecto a la distancia, alimentan la unión familiar (2016, p. 517).

2.1.2 Migración parental en la dinámica familiar (transnacionalismo)

Para intentar entender los lazos que se construyen entre el país receptor y el lugar de origen, a partir de la dinámica familiar y la comunitaria, conviene hablar de la teoría *transnacional*, la cual postula que las relaciones entre los actores de la migración establecidos a la distancia, son significativas y les permiten desarrollar sentido de pertenencia en grupos primarios y comunitarios, a partir del uso de los medios de transporte y comunicación y las formas en que estos medios acortan las distancias y el tiempo entre los espacios geográfico y las relaciones construidas en *espacios transnacionales*, configurados como una red de interacciones sociales que coloca la migración en el imaginario de quienes se relacionan a la distancia (Jiménez, 2010, p. 21).

Dentro de estas dinámicas transnacionales confluyen aspectos sociales, políticos y económicos que evidencian el impacto de la migración en entornos transnacionales, Pardo considera las siguientes:

- *Remesas familiares*: Establecidas por la solidaridad, la responsabilidad y la reciprocidad; refuerzan los lazos familiares, benefician y facilitan el desarrollo en el grupo primario y aportan al comercio global.
- *Empresas transnacionales*: Negocios a partir de los bienes recibidos por la migración, que se activan a través de circuitos de mercancías y materiales (alimentos, vestimentas, utensilios...) con valor nostálgico y melancólico, favoreciendo la configuración de negocios culturales que a su vez afianzan costumbres y tradiciones en los migrantes y sus descendientes.
- *Remesas colectivas*: Organizadas muchas veces a partir de la perspectiva de retorno de los migrantes, con los deseos de mejorar su terruño a partir de aportes económicos a instancias educativas, religiosas o para la infraestructura comunitaria (ejemplo en México, programa 3 x 1 SEDESOL), estas actividades fortalecen el estatus de los migrantes en su lugar de origen y permiten el reconocimiento y valor, de la migración como proyecto de vida para las generaciones futuras (2015, pp. 45-47)

La evidencia de estas dinámicas en la transnacionalidad permiten reconocerla como “el proceso por el cual las comunidades de origen y destino mantienen relaciones” enmarcando dinámicas

desde lo privado y lo público que colocan a los migrantes, sus familias y sus grupos sociales, como actores necesitados de permanencia y pertenencia; en el caso particular del contexto familiar a partir de los lazos de afecto, la crianza y el sustento, la transnacionalidad representa un espacio para el cumplimiento de responsabilidades especialmente en torno a la educación de hijos e hijas en el lugar de origen. (Glick y Schiller, 1992, citadas en Pardo, 2015, p. 44)

Así, las *familias transnacionales* descritas como “las familias que en torno al fenómeno de la migración están estructuradas dentro de lugares localizados tanto en las comunidades de origen como de destino” (Canales, 2005, p. 152), necesitan arreglos domésticos y familiares específicos, en las dinámicas de pareja, parentalidad, crianza, educación, responsabilidad afectiva y el significado de lo que se percibe como familiar, modificadas con la finalidad de buscar y mantener los lazos relacionales desde la lejanía física y cercanía simbólica, que reflejan las necesidades de contacto y comunicación, haciendo uso de los medios disponibles (Cerdeña, 2014, p. 80).

2.1.3 Migración parental y educación de los hijos que se quedan

Desde la perspectiva de Villacieros, el hecho migratorio parental es una situación, donde los miembros del grupo, se ven en la necesidad de buscar mecanismos que les permitan vivir con una nueva realidad familiar transnacional en torno a la educación, crianza y responsabilidades de los padres y madres hacia sus hijos e hijas; en la que para su asimilación y adaptación, todos los involucrados hacen uso de creencias, sistemas de valores, enfoques positivos y el sentido de trascendencia ante las nuevas circunstancias familiares; con el uso de todas estas consideraciones, las familias van desarrollando la flexibilidad y adaptación en la reorganización de su sistema grupal y así van abriendo la posibilidad de comprender el proyecto migratorio como una alternativa de mejora y una oportunidad de generar condiciones de vida más dignas y con mayores posibilidades de progreso (2017, pp. 51-55).

Estudiosos como Suárez, describe como el fenómeno de la migración masculina trastoca la dinámica relacional, educadora y emocional, propiciando ajustes en roles, tareas y responsabilidades como estrategias adaptativas que resignifican la función femenina en el hogar, y a su vez reestructuran la dinámica paternal, maternal y de crianza, haciendo posible la transición hacia la autonomía femenina como jefatura generadora de nuevas responsabilidades (2018, pp. 36-39).

Barrera por su parte, reconoce que la migración puede traer problemas y dificultades, pero también la describe como un acontecimiento que trae a los integrantes de una familia

diferentes oportunidades para el desarrollo positivo de las personas a partir de la concientización de una nueva realidad y por ello de las fortalezas con las que cuentan para afrontarla, además de ayudar en la construcción de entornos saludables desde lo personal, familiar y comunitario, que faciliten la adaptación saludable a un nuevo ambiente, desde las experiencias positivas y negativas para el fomento de la salud, la autonomía, la integración y su capacidad de control ambiental (2015, p. 16).

Respecto a los hijos y su adaptación ante el fenómeno de la migración parental, los cambios en el desarrollo y educación de las niñas, niños y adolescentes son evidentes, ya que los cuidados y la responsabilidad de los hijos que se quedan expone a los menores a un reestablecimiento en nuevos espacios físicos y emocionales con nuevas condiciones de vida a las que deben adaptarse (López, 2012, p. 123); particularmente, durante la etapa de la adolescencia; como lo mencionan Chan y Briceño, el transitar por el fenómeno de la migración de los padres o madres, propicia en los adolescentes, hijos de migrantes, diversidad de situaciones emocionales, dinámicas sociales y de adaptación que les permiten comprender la migración de sus padres como una oportunidad de mejora que les facilita el reconocimiento de sus capacidades y fortalezas, aprendidas a partir de sus experiencias de la migración parental (2012, p. 4).

Es así, que las dinámicas de crianza y educación, los roles y responsabilidades en el hogar transnacional, se configuran a partir de los elementos disponibles y las necesidades en el contexto familiar, donde la constancia en el envío de remesas y la comunicación del migrante van cobrando significados afectivos, configurándose como uno de los signos más palpables en el cumplimiento de la educación, la crianza y la expresión de los afectos, que permiten a los miembros proveedores, reafirmar su rol parental, de crianza y educación a la distancia, apoyado también de las redes familiares en el país de origen, que acompañan a sus hijos e hijas durante este proceso (Fernández, Orozco y Heras, 2016, p. 89).

2.2 Habilidades emocionales

Diversas teorías psicológicas, coinciden en que las emociones son inicialmente instintivas y que tienen la función principal de protección y adaptación, así Watson (1913, citado en Tortosa y Mayor, 1992, p. 300), las describe como respuestas a estímulos específicos, hábitos viscerales, que involucran reacciones fisiológicas; lo que coloca la teoría de las emociones en una perspectiva naturalista; por lo que se puede considerar que las emociones forman parte de la naturaleza de los individuos, que se derivan de las condiciones, experiencias, sensaciones,

componentes fisiológicos y neurológicos; así las emociones son consideradas como las respuestas generadas a partir de la interacción en diferentes circunstancias, que tienen como función la adaptación al ambiente en el que se interactúa (Vikan, 2017, citado en Cardona, 2021, p. 65); en este sentido, Kleinginna y Kleinginna, consideran la propiedad multifactorial de las emociones, definiéndolas como el grupo de interrelaciones dadas entre elementos objetivos y subjetivos intervenidos por procesos neuronales y hormonales que propician la experimentación de afectos y sentimientos, generando percepciones y actitudes que tienen como fin una meta de adaptación (1981; citados en Fernández-Abascal y Jiménez, 2013, p. 40). Así, la dinámica de las emociones y el aprendizaje de habilidades emocionales está implicada en el desarrollo de las personas en tanto que aprenden a reconocer sus propios estados emocionales y a su vez ejercitan su expresión y regulación, este proceso puede explicarse a partir del aprendizaje social y emocional, ya que implica la adquisición de ciertas habilidades que permiten el reconocimiento y la regulación de las propias emociones y la identificación de estados emocionales distintos a los propios con la finalidad de propiciar empatía que facilite la construcción de relaciones interpersonales sanas que funcionen como herramientas al enfrentar dificultades cotidianas de manera más efectiva (Álvarez, 2020, p. 392).

Siguiendo la línea de la psicología positiva, la educación de las emociones y las habilidades emocionales son herramientas que facilitan la construcción de una mejor calidad de vida y por esto, en el proceso de mejora continua, los rasgos individuales y positivos, como las fortalezas y virtudes, las emociones positivas y su papel fundamental en la protección de la salud mental y la prevención de enfermedades mentales, la educación emocional permite el desarrollo de competencias emocionales y el bienestar de las personas y grupos sociales (Bisquerra y Hernández, 2017, pp. 59-60).

2.2.1 Familia, educación emocional y aprendizaje de habilidades emocionales

Las relaciones familiares, específicamente la calidad de las relaciones interpersonales entre padres e hijos en el fomento y desarrollo de la expresión de las emociones funge como factor protector respecto a riesgos psicosociales y de inclusión social y puede evaluar la calidad de las relaciones interpersonales que durante las primeras etapas del crecimiento de los individuos las familias aportan significados y conductas que perdurarán a lo largo de la vida, desde esta perspectiva, Lacunza describe que el aprendizaje de conductas prosociales se pueden desarrollar de forma vicaria y que están íntimamente vinculadas con la interacción en el grupo primario y a las figuras de apego, como los padres, ya que estos actores, junto a tutores y

profesores son los primeros que generan espacios socializadores y dinámicas de aprendizaje (2010 p. 233).

Se reconoce que la familia tiene un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades emocionales y la expresión de emociones, puesto que es el primer espacio donde se convive y se relaciona, generando dinámicas y estímulos para la aparición de emociones como expresión de lo que se vive; es así que dentro de la dinámica familiar, diariamente se pueden experimentar diversidad de sensaciones y sentimientos que tienden a manifestar la posición en la que se colocan los individuos ante determinadas circunstancias sociales (como la migración) aprendidas también durante la convivencia familiar, que se ejercitan para su manejo en la comunicación y el afecto para generar calma y mesura en el manejo de situaciones de conflicto, donde se manifiestan cargas emocionales significativas, que sirven en la iniciación del ser humano como individuo social, a partir del control de impulsos, el aprendizaje de valores, en las dinámicas de afectividad, comunicación y estilos de parentalidad dentro del sistema familiar (Suárez y Vélez, 2018 pp.155-156).

Por lo tanto, se reconoce la importancia de destacar las implicaciones sociales y afectivas en las dinámicas familiares nacidas a partir de la migración, en torno a la educación de hijos e hijas que se desenvuelven en dinámicas relacionales a la distancia, donde se consideran las reacciones emocionales en torno al alejamiento físico regularmente inesperado y amenazante de las figuras de crianza, a partir de la experiencia de migración parental ya que dichas reacciones permiten entender actitudes y comportamientos como respuestas y adaptación ante la realidad familiar transnacional que suele marcar significativamente el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes; con la finalidad de generar herramientas que faciliten la aceptación de la situación y a la vez permitan la regulación y manejo de las emociones entorno al fenómeno de la migración para sí mismos y para su convivencia y socialización en los diversos contextos en los que se desenvuelven (Molina, 2022, pp.629-632).

2.2.2 La escuela y educación emocional

Como se ha mencionado anteriormente, las dinámicas emocionales, son procesos que acompañan a los individuos a lo largo de la vida y se hacen presentes en espacios en los que las relaciones y la socialización son importantes para el desarrollo de las personas, hablando específicamente de las dinámicas educadoras en la escuela, las emociones son de suma importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de convivencia; es así que la educación emocional en la dinámica educadora escolar, ha tomado un papel dentro de los planes y

programas de la educación formal, ya que se reconoce que los aprendizajes significativos, vienen acompañados de procesos emocionales que emergen de las relaciones en las dinámicas educadoras, tanto de alumnos y profesores, como entre iguales (Rodríguez, 2016).

Como parte de la educación formal, lo emocional juega un papel en la mejora de los conocimientos y aprendizajes significativos a partir del ejercicio de las habilidades emocionales o blandas (Álvarez, 2020), por esto, la educación emocional en la escuela busca desarrollar actitudes y formas en las que los educadores faciliten que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas, llevándolas a la práctica en los programas y secuencias escolares (López, 2005, p. 157).

Así, en el fomento de una cultura del bienestar individual y social, la escuela tiene la obligación de educar para el desarrollo de competencias emocionales que propicien el desarrollo integral de los educandos, que, a partir de la psicología positiva, permita el desarrollo de emociones positivas en las dinámicas y experiencias humanas, con el fluir, el optimismo, el humor, la creatividad y la resiliencia (Bisquerra y Hernández, p. 60). En la educación emocional como parte de la educación formal de los contextos escolares, se propone el reconocimiento de las propias emociones y la asimilación de las mismas, para así poder gestionarlas y relacionarse saludablemente con otras personas, facilitando también el reconocimiento de las emociones presentes en esas situaciones y propiciando la empatía, que considera un enfoque preventivo, puesto que, busca favorecer y propiciar condiciones que hagan de la escuela el espacio de aprendizaje y expresión de las emociones en toda la comunidad educativa (Álvarez, 2020, p. 396).

Por lo que en las dinámicas educadoras escolarizadas, las emociones deben ser atendidas como respuesta a las vivencias sociales y particulares, a partir de las realidades que viven los individuos, ya que diferentes circunstancias familiares y sociales tienden a permear las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el entorno escolar; así se reconoce que en comunidades donde la migración forma parte de las dinámicas sociales, es importante considerar sus implicaciones en el entorno escolar, a partir de los planes educativos que consideren elementos para el manejo y regulación de estados emocionales nacidos de la migración parental, herramientas como la escucha activa, la empatía y asesoramiento en torno a la regulación de emociones para el acompañamiento y ayuda en la asimilación de los alumnos ante el fenómeno que forma parte de su cotidianidad (Molina, 2022, p. 31).

2.2.3 Educación y habilidades emocionales desde la perspectiva de las habilidades para la vida

Las conductas prosociales juegan un papel esencial en el bienestar integral de las personas y el fomento de estas conductas tiene una gran oportunidad en contextos como el familiar y escolar, especialmente en edades tempranas, donde ser habilidoso socialmente es la principal herramienta para el fomento de sanas relaciones interpersonales y en el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima durante los procesos de cambio presentes en las etapas de la niñez, la pubertad y la adolescencia (Martínez, Inglés, Piqueras, y Oblitas, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, desde la psicología positiva, es de suma importancia reconocer y valorar, todas las capacidades y fortalezas de los individuos, que les permiten protegerse y generar recursos para socializar formando parte de diversidad de grupos; dichas capacidades, pueden actuar como barreras en situaciones estresantes a las que se enfrentan los sujetos, adaptándose y respondiendo de manera eficaz a cada situación (Lacunza, 2010, pp. 233-235).

El diseño de las habilidades para la vida, tiene la finalidad de favorecer las herramientas psicosociales a partir de realidades y contextos específicos que permitan el desarrollo personal y social, promoviendo la salud, la protección social y la garantía de los derechos humanos (Carrillo-Sierra et al., 2018, p. 569); por ello la propuesta de las habilidades para la vida, como estrategia de prevención de riesgos y promoción de la salud, durante la formación de los individuos en las etapas de la infancia, la adolescencia y la juventud, se han centrado en problemáticas, tales como:

- 1) El abuso de sustancias, a partir del entrenamiento de la asertividad y las estrategias de comunicación, para la negociación y el rechazo,
- 2) Conductas sexuales de alto riesgo, enfocándose en el fortalecimiento de las habilidades sociales, la comunicación, la asertividad y la solución de problemas,
- 3) Situaciones de violencia, trabajando con las habilidades relacionadas con el manejo y resolución de conflictos, comunicación, expresión de sentimientos, para la disminución de la ira y el mejoramiento del diálogo y la comunicación asertiva. (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p. 26)

En general, las habilidades para la vida han sido propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y otros organismos de las Naciones Unidas, como estrategias que deben ser

implementadas en los contextos educativos escolares, para el fortalecimiento de la sana convivencia y la mejora a las condiciones de desarrollo y aprendizaje de los educandos, a partir de procesos sistemáticos, continuos e interdisciplinarios (Toro, 2021, p. 14).

La educación en habilidades emocionales desde las etapas más tempranas de la vida y en los contextos socioeducativos es de ayuda para el buen desarrollo y mejora de las relaciones interpersonales; así que para el fomento de las habilidades emocionales, es necesario el ejercicio del autoconocimiento, la introspección y el reconocimiento emocional, además de la intervención educadora en los contextos socioeducativos formales e informales, en los que se desarrollan los individuos (Toro, 2021, p. 18), como lo señala Cardona, el fomento y la educación de tales habilidades, propicia en las personas ajustes psicosociales favorables, y la consolidación de sanas relaciones dentro de los espacios en los que se desenvuelven; tales habilidades emocionales se pueden enmarcar en: la gestión de sentimientos y emociones, la empatía y el manejo de tensiones y estrés (2021, p. 64).

De las diez habilidades para la vida propuestas para la prevención de la enfermedad, el fomento de una vida saludable y el desarrollo vital de los seres humanos, dirigido especialmente a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y descritas por Martínez, se reconocen como herramientas emocionales, las siguiente:

- *Manejo de emociones y sentimientos:* Aprender a conducirse en las realidades emocionales, para lograr mayor conexión con las propias emociones y con las de las personas que nos rodean, de manera que el bienestar propio y las relaciones interpersonales puedan ser significativas y enriquecedoras.
- *Empatía:* Colocarse en el lugar de las otras personas con la finalidad de comprender las situaciones por las que pasan y así ser solidarios conforme a las circunstancias en las que se convive.
- *Manejo de tensiones y estrés:* Aprender a identificar el origen de las situaciones que son causa de tensión y estrés en la propia persona dentro de su cotidianidad identificando además las formas en que normalmente se expresan, para finalmente ejercitarse en su modificación o eliminación (2014, p. 67) Considerando las habilidades anteriores, los programas destinados específicamente al mejoramiento de las habilidades emocionales durante la etapa de la adolescencia ejercen influencia favoreciendo el sano desarrollo de los jóvenes, permitiendo el fomento de aptitudes necesarias durante el crecimiento además este entrenamiento sumado a las prácticas saludables como

el deporte, las artes, y en general las actividades recreativas saludables, permiten el mejoramiento de los estados emocionales que propician el bienestar psicológico, puesto que son reconocidos como espacios que estimula naturalmente las respuestas emocionales de los individuos a partir del trabajo en equipo, la fijación de metas, el liderazgo y la resolución de problemas, como factores que permiten el ejercicio de la manifestación emocional, de forma natural; en estas oportunidades de socialización el reconocimiento y afrontamiento de las emociones por medio de herramientas emocionales contempla el aprendizaje del control y el manejo del estrés, la ira y la resolución de conflictos, que faciliten el buen desenvolvimiento y las dinámicas de convivencia saludable (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p. 27).

Es por lo anterior, que las habilidades emocionales, pueden ser reconocidas como las herramientas que permiten un sano aprendizaje en las dinámicas relacionales significativas de las personas impregnadas por los afectos que reconocen las emociones como elementos de la naturaleza social humana y no las juzga moralmente ni las divide en categorías de lo bueno y lo malo, si no que las reconoce y aprende a expresarlas y convivir con ellas de forma saludable (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001)

2.3. Contextos socioeducativos: familia y escuela

La educación es una actividad que permite generar condiciones de desarrollo en los miembros de una sociedad; esta acción comprende aspectos fisiológicos, psicológicos, emocionales, sociales y académicos, que permiten a los individuos aprender y fortalecer las habilidades necesarias para ser parte de diferentes grupos; sociológicamente Durkheim define la *educación* como un acto de formación destinado a los individuos que en su proceso de maduración aun no son competentes en la acción social, y que desde las ideas y guía de quienes ya la ejercen se van formando siguiendo las directrices establecidas por la cultura a la que pertenecen (citado en Marín, Yubero y Grau, 2002, p.18).

La educación también es reconocida como un fenómeno que comprende aspectos económicos, políticos, culturales y sociales, que tiene como finalidad facilitar la adaptación de las personas en los contextos en los que se desenvuelven, para lo cual se hace uso del fomento de valores, normas y patrones de comportamiento desde las que se propician la toma de conciencia y la preparación de ciudadanos (Martí, Montero y Sánchez, 2018,).

Con el objetivo de educar, las sociedades, configuran y delimitan espacios físicos y simbólicos en los que las nuevas generaciones encuentran herramientas que les ayudan a ser aceptados y reconocerse como parte de una sociedad; desde la perspectiva de Marín, Yubero y Grau (2002, p. 18) la familia, la escuela, los grupos de iguales, y actualmente los medios de comunicación, funcionan como espacios de configuración en el desarrollo de las personas, usando las interrelaciones en la dinámica del medio ambiente y que a su vez son espacios mediadores que reflejan lo individual y colectivo, donde se hace evidente el proceso educador determinado por cada grupo a razón de su historia y sus circunstancias.

En este sentido se habla de *contextos socioeducativos*, los cuales son los ambientes en que los individuos conviven y se relacionan, para adquirir conocimientos, aprendiendo conductas y actitudes que a la vez les permiten el desarrollo de capacidades socialmente aceptadas por sus grupos, desde esta perspectiva, la educación se propicia en entornos sociales, en los que se pueden enmarcar como ya se dijo, la familia, los grupos de amigos, las escuelas y asociaciones, inmersas en la cultura que ha asumido conocimientos sociales dialécticamente relacionados entre lo individual y social (Díaz-Alemán, 2008)

2.3.1 Aprendizaje social en los contextos socioeducativos

Los *contextos socioeducativos* desarrollan diferentes dinámicas educadoras y de aprendizaje, que se pueden enmarcar desde la teoría del aprendizaje social de Bandura, donde se explica que los procesos internos del individuo son elementos que se relaciona con las condiciones y estímulos presentes en situaciones sociales, a partir de la observación de conductas realizadas por otros, las cuales se reflejan en el *aprendizaje vicario*, entendido como la observación que hacen los individuos en diferentes situaciones donde actúan figuras representativas con conductas específicas, propiciando el aprendizaje de otras conductas en la situación original y que se replica en otras similares, las cuales reflejan la educación en el medio social en el que se vive (Bandura y Walters, 1990), así la presencia de la dinámica educadora en los contextos socioeducativos como la familia y la escuela, mediante la convivencia permiten la asimilación de conductas que facilitan la aceptación en una sociedad.

La teoría de Bandura también afirma que la información adquirida a lo largo de la vida de las personas, va configurando las formas de sentir, pensar y actuar y así se van conformando las identidades de los individuos, ya que, la personalidad está constituida por elementos del ambiente social, del comportamiento y los aspectos individuales; donde las dinámicas educadoras y socializadoras permiten el desarrollo de actitudes y posturas frente a determinadas

situaciones, reguladas o no, para facilitar la modificación de conductas y la educación a partir de las experiencias vividas (citado en Jara, Olivera y Yerrén, 2018, pp. 2527).

El aprendizaje de los comportamientos a partir de la instrucción, y observación permite la consolidación y modificación de las conductas, es por esto que la enseñanza de las habilidades socializadoras a partir de la instrucción, el ensayo y la retroalimentación, por medio del acompañamiento de quienes son los responsables de la educación en diferentes contextos (como padres y profesores en la familia y escuela) toma importancia especialmente en las primeras etapas del desarrollo, en el cual Bandura hace hincapié en el concepto de la *Autoeficacia*, que es considerada como la confianza de los individuos en la ejecución de sus propias acciones y de lo aprendido considerando las exigencias sociales para desempeñar conductas aceptables (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001, p.17).

Por esto el aprendizaje de las emociones y su regulación también encuentra una explicación en este proceso, pues la manifestación de lo emocional también ha sido educado a razón de las dinámicas socializadoras, desde las emociones como lo menciona Maturana (citado en Rodríguez, 2016) encuentran sentido en la base de la racionalidad humana y su influencia en otros procesos cognitivos, los cuales se ven fortalecidos en la interacción social, por lo tanto es importante reconocer que los aspectos socioemocionales competen a la educación, y son los entornos socioeducativos de la familia y la escuela, los espacios privilegiados donde el reconocimiento y gestión de las emociones encuentran las herramientas necesarias para su maduración.

2.3.2. La familia, escuela para la vida

La familia, es el primer espacio en el que las personas adquieren las habilidades necesarias para la adaptación social, ya que a partir de sus dinámicas y convivencia enseña bases morales y ofrece elementos para la estructuración de las identidades de sus miembros; como grupo, la familia mantiene objetivos en común desde los cuales ejercen las tareas de la socialización y educación y como contexto socioeducativo propicia un espacio para el desarrollo de las herramientas que permitan a los miembros afrontar las realidades sociales (Moratto, Zapata y Messenger, 2015, p. 104), dónde además se reflejan lazos en las interacciones, que a su vez están condicionadas por jerarquías, alianzas, límites, roles, redes de apoyo y comunicación que influyen desde las etapas iniciales del ser humano a partir de la crianza, en la socialización y en las conductas adoptadas por los miembros que la conforman (Mendizábal y Anzures, 1999).

En la configuración de la personalidad, los padres funge un papel importante, a partir de sus funciones de cuidado y la selección de influencias que los hijos e hijas toman para la conformación de su ser, mismas que podrán verse reflejadas a lo largo de la vida de los individuos (Jara, Olivera y Yerrén, 2018, p. 25). En el grupo familiar, las figuras paternas son los primeros maestros, guías y acompañantes, los cuales a partir de sus nociones de lo social, sus conceptos morales, las vivencias de valores y normas de conducta, van educando a los miembros más jóvenes de la familia, intentando que los procesos educativos del contexto familiar permitan el sano y armonioso desarrollo de la descendencia; en este proceso educativo, se entrelazan aspectos de carácter afectivo, formas de expresión, el lenguaje, las cosmovisiones y dimensiones de lo humano, que se educan y transmiten en la cotidianidad familiar, (Ramos y Gonzáles, 2017), como lo afirman Suárez y Vélez, las personas que han sido educadas en el ejercicio de valores, seguras emocionalmente y fortalecidas en el respeto de lo físico y emocional, serán personas sanas capaces de contribuir positivamente en sus entornos. (2018, p.163)

Desde esta perspectiva, Chan y Briceño (2012) reconocen a la familia como la *escuela del afecto y las relaciones sociales* en todas las comunidades del mundo, ya que la familia es responsable de formar a las nuevas generaciones a partir de patrones de conducta específicos, generando espacios de procesos de cambio, y es el lugar donde se da la principal configuración de la personalidad y las conductas. En este sentido, las relaciones intrafamiliares siempre conllevan aspectos emocionales, por lo que la educación emocional es de vital importancia en el establecimiento de buenas y sanas relaciones en el contexto familiar, ya que, aprendidas y ejercitadas en este contexto socioeducativo, se reflejan de manera eficaz en otros espacios (Suárez y Vélez, 2018, pp. 54-55).

2.3.3. La escuela en el ejercicio de la socialización y la educación emocional

La escuela nos introduce al ejercicio de la convivencia y socialización, es parte esencial del quehacer educativo y la formación de futuros ciudadanos, es además una institución que congrega personas, para el logro de determinados objetivos (Banz, 2008) como el desarrollo de estados físicos, intelectuales y morales, que la sociedad exige para integrar y aceptar a sus miembros (Durkheim, citado en Marenales, 1996), así, la institución educativa ejerce un papel como mecanismo de regulación y formación de los miembros de una sociedad, en el que se pretende prevenir, juzgar y educar a alumnos y alumnas, además de establecer pautas de convivencia entre los que forman la comunidad educativa; en la escuela existen normas escritas

o socialmente aceptadas implícitamente, que pretenden fomentar un espacio de convivencia favorable para quienes se relacionan en la institución (Lemme, 2004); por esto, las aulas son reconocidas como espacios privilegiados donde se practica y ejercita la convivencia, se promueve el diálogo, se establecen acuerdos, se reconocen diferencias además de propiciar un espacio seguro para la discusión (Rodríguez y Vaca, 2010).

La escuela es un entorno socializador que ofrece a los educandos un espacio de acompañamiento entre iguales y además propicia vínculos significativos, profundos y equiparables con los que ya se han construido en el contexto familiar, pues en estas relaciones, de la misma manera que en el entorno familiar se fomenta el afecto, la simpatía, comprensión, y orientación moral (Chan y Briceño, 2012).

Por la naturaleza socializadora de la institución escolar, es importante retomar el concepto de *convivencia escolar* descrito por Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, como “Los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar a partir de prácticas pedagógicas y de gestión...” (2019, p. 2), así, las autoras reconocen el espacio escolar como un entorno donde la interacción en la comunidad educativa, ofrece oportunidades de aprendizaje enfocadas al desarrollo de competencias académicas, además, del fomento de la convivencia, comunicación, empatía, tolerancia y el trabajo en equipo; por esto, la escuela puede ser reconocida como el contexto socioeducativo encargado de potencializar las bases sociales y afectivas que la familia ha establecido con la finalidad de hacerlas visibles y efectivas para la formación de los nuevos ciudadanos dentro de una sociedad.

Capítulo III

Marco legal entorno a la educación socioemocional

Introducción

Con la finalidad de resaltar a la educación emocional como parte fundamental del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes (NNA), especialmente de quienes experimentan o han experimentado en algún momento de su vida la migración parental, este capítulo explora algunas pronunciaciones, leyes, y normativa a nivel internacional y nacional, así como, planes y programas de educación que consideran elementos de lo emocional como indispensables para el bienestar integral, la salud, la vida digna y la formación de las personas; además se reconocen las dinámicas emocionales como elementos inherentes en las relaciones sociales, culturales y educativas, las cuales en la medida que son reconocidas y valoradas son elementos que permiten el fomento de dinámicas más justas, equitativa y prácticas para el sano desarrollo de los seres humanos desde las etapas más tempranas de la vida y de la sociedades en general.

Por otro lado, se subraya la importancia de las dinámicas emocionales en los contextos familiares como espacios primarios responsables del desarrollo y educación de la descendencia, y se señala la necesidad de fortalecer la educación socioemocional en la escuela, como contexto formalmente establecido para la educación y formación de los ciudadanos a partir de sus dinámicas relacionales, las cuales marcan de manera significativa el aprendizaje de los educandos; por último, se describe la necesidad de considerar las modificaciones relacionales y emocionales por las que transitan los NNA, pertenecientes a familias transnacionales configuradas en espacios donde la migración se presenta como alternativa recurrente, y como parte de lo social y cultural, particularmente en el contexto mexicano.

3.1 Proclamaciones internacionales relacionadas con los aspectos emocionales en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes

La *Declaración universal de los derechos humanos* (DUDH, 1948), emitida por las Naciones Unidas, es un documento histórico de gran importancia que busca garantizar los derechos y libertades fundamentales para todos los seres humanos, los pueblos y las naciones.

Si bien, en la DUDH, no se alude a aspectos emocionales de las personas, hace hincapié en el reconocimiento universal de los derechos y libertades de las personas, de ahí que, con esta declaratoria, se busque reconocer y defender los derechos fundamentales de las personas, sin

distinción de géneros, nacionalidades, culturas, religión o edad, para así velar por la dignidad humana y establecer parámetros de justicia que abonen al bienestar integral de los seres humanos y subraya la importancia de esta declaración como ideal fundamental de todas las naciones y las reconoce como responsables de propiciar ambientes que permitan el cumplimiento de los derechos inherentes a la persona.

Al reconocer la dignidad de la los seres humanos, es importante mencionar que las diferencias regionales, culturales, de género y etarias son circunstancias que deben ser consideradas para el mejor cumplimiento de la los derechos humanos; en el caso particular de las infancias, el ejercicio de los derechos humanos se vio necesitado de especificaciones emergentes de las necesidades específicas y diferentes a las de los adultos, como la protección, educación, el desarrollo físico y mental, con la finalidad de ofrecer una infancia feliz y digna.

Por lo anterior, la *Declaración universal de los derechos de los niños* (DUDN)1989, emitida por la Organización de las Naciones Unidas, reconoce la necesidad de establecer las pautas que propicien el sano desarrollo y garanticen la construcción de una vida digna para las infancias, enfocándose principalmente en los derechos de: protección, educación, atención médica, la vida digna y la buena nutrición (ONU, 2020) dicha declaración es reconocida como la base en la que las políticas globales que sustentan, legislan y trabajan en pro de garantizar y hacer valer el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos.

En la DUDN, se establecen diez principios para la protección de todos los niños sin distinción, constituye un hito fundamental en el desarrollo del derecho internacional sobre los derechos del niño en los que se busca garantizar la educación, el juego, la salud y un entorno que lo apoye. Donde la vida digna y el desarrollo integral son elementos fundamentales que enmarcan las intenciones de fomentar y velar por el bienestar de los menores, además de reconocer a los adultos, la sociedad, los gobiernos y el núcleo familiar, como responsables de promover el bienestar y la protección de los menores.

Posteriormente, la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los niños*, a partir de su pronunciación quiso fomentar un compromiso internacional entre países que permitiera el desarrollo de un marco legal para la protección de los menores, contra la discriminación, el abuso y la violencia y así facilitar el fomento del bienestar integral y la participación de niñas y niños en la sociedad; en dicho documentos se reconoció oficialmente los derechos de la infancia como responsabilidades directas de los gobiernos partícipes y la sociedad, además la convención colocó el foco en los niños y las niñas, reconociéndolos como seres humanos con derechos específicos y diferentes a la adultez (ONU, 2020).

Esta convención define a los sujetos de dichos derechos en su artículo 1° como todo ser humano menor de 18 años y enumera las necesidades específicas de la etapa infantil, entre las que se destacan, la alimentación, vivienda, salud, afecto, el juego, el aprendizaje y la expresión, las cuales deben ser cubiertas desde los gobiernos, las instituciones educativas y el grupo familiar, brindando los medios necesarios en el cumplimiento de este deber, con la finalidad de propiciar un pleno y sano desarrollo de la personalidad, de niñas, niños y adolescentes, rodeándolos de un ambiente de felicidad, amor y comprensión (ONU, 1989).

Cuando dicho documento enmarca la importancia del desarrollo en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, es importante resaltar el peso de lo emocional en la educación y acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes en torno a las dinámicas emocionales, tan necesarias en la formación de la personalidad y su constitución como ciudadanos, ya que la convivencia y la comunicación con el entorno es indispensable para el sano desarrollo emocional de los menores, se resalta lo dictado en el artículo 12° de esta declaración el cual proclama la libertad de expresión de los menores en todos los aspectos que les competan o afecten, el artículo 13° que resalta la libertad en la búsqueda, recepción y difusión de ideas e información y al artículo 27° donde se manifiesta el derecho a un nivel de vida adecuado en la búsqueda del desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (ONU, 1989); puesto que en la estructuración y expresión de los aspectos emocionales, las libertades indicadas en los artículos mencionados, como la expresión, formación de ideas el desarrollo físico, mental y social son piezas claves para un sano fomento de los ámbitos emocionales de todo ser humano.

Siguiendo la línea internacional en la legislación de los aspectos socioafectivos de los menores de edad, otras instancias como, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, desde sus objetivos de protección de las infancias, implementó programas de apoyo como el Proyecto *Salud Mental para todos los Niños y Niñas*, que tiene como objetivo fomentar entornos seguros para el bienestar mental, además de trabajar por la erradicación de los estigmas y aumentar la inversión en servicios de apoyo entorno a la salud mental, la UNICEF ha reconocido que la salud mental es un elemento necesario para el sano desarrollo de los menores, especialmente en las primeras etapas de la vida, la cual tienen sus bases en el amor y el apoyo familiar, a partir del compartir en los momentos de la vida cotidiana y en ello reconoce el vínculo entre la salud mental y física como inherentes al bienestar integral; por otro lado, resalta el trabajo de padres y madres en el cuidado del bienestar emocional de los hijos que se ejercita y refuerza a través de los afectos y el apego, generados a partir de la convivencia, la compañía, el dialogo constante y la los acuerdos en las dinámicas privadas familiares, las

cuales tienen eco en ámbitos públicos donde los menores se relacionan como los espacios escolares (UNICEF, 2021, pp. 2-3).

Por otro lado, la *Declaración Internacional por la Educación Emocional* emitida por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (2021) con el objetivo de fomentar la integración de la educación emocional a los planes y programas de la educación formal de todos los países partícipes, y así, garantizar el derecho a la educación integral reconociendo la importancia de las habilidades emocionales para el bienestar personal y convivencia social, este documento manifiesta que la educación emocional es un elemento necesariamente presente en la educación familiar y escolar, principalmente en las primeras etapas del desarrollo del ser humano, puesto que es un elemento de vital importancia para el reconocimiento de las propias emociones y el desarrollo de la empatía que facilitan la valoración de las emociones de los otros; a su vez, reconoce que estas capacidades permiten el fomento de sanas relaciones interpersonales y la construcción de espacios favorables para el desarrollo integral de los menores, donde se previene la violencia y se hace conciencia de lo emocional como factor primordial en el autoconocimiento y como competencia básica para la sana convivencia; subraya también, la necesaria participación de profesorado, familias, organizaciones, clase política y ciudadana, en la implementación de estas estrategias educadoras en torno a lo emocional.

Para el fomento de las condiciones anteriormente mencionadas, y con la finalidad de ofrecer herramientas que permitan la prevención de riesgos, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993; citada en UNICEF, 2017, p. 2), propuso la enseñanza de habilidades para la vida en la educación formal, como una estrategia para favorecer la salud mental de los individuos y las ha definido como “las habilidades de una persona para enfrentar exitosamente las exigencias y desafíos de la vida diaria”, dichas habilidades están compuestas por actitudes y pautas generadas en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los individuos, desde los contextos donde socializan como la familia y escuela.

La UNICEF, clasifica las habilidades para la vida en tres categorías que contienen los hábitos saludables necesarios para el fomento de una adecuada salud mental:

1. Habilidades cognitivas: Que parten de la visión crítica e integral de la realidad para tomar decisiones y asumir las consecuencias.
2. Habilidades sociales: Las actitudes que facilitan la resolución de conflictos y permiten una comunicación asertiva que propicia el desarrollo de sanas relaciones interpersonales.

3. Habilidades emocionales: La identificación de las propias emociones y el aprendizaje en su expresión y gestión además de la identificación de los factores que generen tensión (2017, p. 4).

Los proyectos desarrollados por la UNICEF para el desarrollo de las habilidades para la vida se han centrado en la capacitación de padres, madres, tutores, profesores y acompañantes de las infancias para la sensibilización, promoción, de actitudes, y prácticas que permitan a las NNA la construcción de una cultura de paz en los espacios familiares y escolares y que a la vez garanticen su protección y el ejercicio de sus derechos (2017), por lo que la implementación de estos proyectos puede ser considerado como potenciado en la garantía de resguardo y seguridad de los menores.

3.1.1 Educación emocional en el contexto familiar

Respecto a las responsabilidades familiares en torno a la crianza, educación y acompañamiento en el núcleo familiar, se reconoce la importancia del acompañamiento y la educación emocional, como elementos indispensables para el desarrollo integral de las infancias; estos elementos forman parte en el buen ejercicio de los derechos de las infancias, por lo que ahora es importante enmarcar las responsabilidades que, en el contexto familiar, padres, madres y familiares deben cubrir para el sano desarrollo emocional de los menores, para lo que se retoma también la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los niños* donde específicamente en su artículo 8° reconoce el derecho de niñas y niños a una identidad, que se construye a partir del acompañamiento de figuras de referencia como los padres y los familiares, además, de ser reconocida en documentos oficiales que avalan una nacionalidad, un nombre, la pertenencia a una familia y sus relaciones en lo familiar, cultural y social; dichos elementos son reconocidos como fundamentales en la garantía de este derecho para las infancia (ONU, 1989).

Así se reconoce que el estado y la familia son agentes fundamentales en la formación de la identidad de los menores, en la que desde la perspectiva de Díaz (2011, p. 9), la doble dimensión en la formación de la personalidad, entendiendo por cada una de ellas los elementos que conforman en su formalidad al individuo estas dimensiones son:

1. La personalidad estática que contiene elementos como la nacionalidad, el nombre, fecha de nacimiento, entre otros elementos que aportan al reconocimiento social de cada persona y en este caso de cada NNA

2. La personalidad dinámica que considera los factores relacionados a la pertenencia cultural, social, espiritual, religiosa, que va facilitando cuestiones comportamentales, sistemas de valores, creencias y relaciones familiares además del aprendizaje en torno a las dinámicas emocionales (2011, p. 9)

Este mismo autor, reconoce que instancias y documentos oficiales priorizan la dimensión estática, ya que facilita el reconocimiento burocrático de la personalidad, dejando de lado la dimensión dinámica; lo que podría derivar en omisiones en el adecuado cumplimiento del derecho a la identidad, por lo que se convoca a retomar los elementos de la personalidad dinámica con la finalidad de ejercer este derecho de forma más integral (2011, p. 10); en lo que compete a este trabajo especialmente lo relacionado a las dinámicas emocionales, de los entornos familiares y sociales.

Así, por importancia de la formación y resguardos de la identidad de los NNA en el entorno familiar y social, también se retoma la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU. 1948), la cual reconoce en su artículo 16° a la institución familiar como un “*elemento natural y fundamental de la sociedad*”, y se nombra como objeto de derecho para la protección desde instancias gubernamentales y la sociedad en general; con relación a la dignidad humana y la satisfacción de necesidades se da cuenta del derecho a un salario digno, en el artículo 23° y así también se habla en el artículo 25° sobre un nivel de vida adecuado que asegure el bienestar y la salud de los miembros en el grupo familiar; si bien, en esta declaración no se habla directamente de aspectos emocionales, los derechos de libertad, asociación, vida digna, salud son premisas que innegablemente están relacionadas a dinámicas emocionales de la realidad humana, por lo que, en la actualidad al hablar del bienestar integral se reconoce la importancia de lo socioemocional como elemento indispensable en la construcción de una vida digna desde el contexto privado familiar, que facilite las condiciones públicas en las que como miembros de la sociedad se es parte de la dinámica humana común.

En lo que compete a la identidad dinámica sociocultural y familiar se enmarcan el ejercicio y aprendizaje de expresión de las emociones, desde las relaciones sociales que estimulan y a la vez son escenario del ejercicio en la dimensión emocional individual y colectiva; en este sentido, la familia es reconocida como el principal y primer espacio donde los menores reciben los medios para un sano desarrollo, por esta razón la ya mencionada *Declaración Internacional por la Educación Emocional*, establece en su 3° objetivo, la formación continua en lo emocional, con la finalidad de poner en práctica tales aspectos desde el nacimiento de la descendencia en el entorno privado (RIEEB, 2021), además de reconocer

que las instancias externas, sociedades y gobiernos, deben facilitar y apoyar a padres, madres y cuidadores con el afán de construir el bienestar para las NNA, haciendo hincapié en las sanas relaciones interpersonales dentro del hogar como factores protectores ante circunstancias de violencia y estrés y como potenciadores de bienestar integral replicables en contextos diferentes al familiar, a partir de la creación de vínculos sanos y positivos, que hagan posibles en los miembros del grupo familiar la sensación de seguridad y protección, para favorecer las actitudes emocionales de los menores, de esta manera fortaleciendo su expresión y empatía que sirva como ejercicio replicable en otros escenarios como la escuela (UNIFEC, 2021, p.14).

3.1.2 Educación emocional en el contexto escolar

Así como la familia ha sido reconocida como instancia principal en las responsabilidades del desarrollo y educación y por tanto de la regulación de las emociones, también la escuela es valorada como un espacio socioeducativo que desde instancias internacionales se reconoce como elemento indispensable en la formación de ciudadanos y espacio de desarrollo integral de las NNA; por lo que también en este aspecto la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, se pronuncia sobre el derecho a la educación en el artículo 28°, donde especifica la obligación de los gobiernos en la garantía de la educación gratuita y reconoce la importancia del fomento del desarrollo en sus distintas formas, además, a partir del artículo 29°, se especifica las finalidades de la educación en torno al desarrollo de la personalidad, y de las aptitudes y capacidades a razón de sus posibilidades máximas, considerando también las enseñanzas en el respeto a los derechos humanos y las libertades de todos y todas, para ser capaces de asumir una vida responsable en una sociedad libre, enmarcada en los valores de respeto, paz, tolerancia e igualdad (ONU, 1989).

Como espacio socializador y educativo, la escuela debe subrayar la importancia de la educación integral dentro de la cual como se ha mencionado también se enmarcan aspectos en torno a las emociones, donde los planes y programas deben reconocer que las dinámicas emocionales son parte fundamental del desarrollo de todo ser humano, y que es además, un aspecto que acompaña y favorece las dinámicas de aprendizaje formal en instancias escolarizadas; en particular de las NNAJ, como elementos indispensables para su sano desarrollo y crecimiento; en este sentido, UNICEF (2021, p. 14 y 15) en su *Resumen Regional de América Latina sobre el estado mundial de las infancias*, con el objetivo de promover y proteger la salud mental de los menores, reconoce el papel fundamental de las escuelas en la vida de las infancias además de posicionarlas como espacios responsables en la construcción

de entornos cálidos y relaciones positivas, que influyen directamente en el desarrollo de la salud integral de los menores, así, describe como las instituciones escolares están obligadas a ofrecer capacitaciones en torno a la salud mental a todos los responsables de la educación escolarizada, dentro de los cuales se considera a directivos, profesores y personal de apoyo, con la finalidad de desarrollar capacidades y ofrecer herramientas útiles para su trabajo, centrado en el acompañamiento de los educandos en los contextos escolarizados, además de tener la capacidad de identificar a las alumnas y alumnos que requieren acompañamiento profesional y se desarrollen protocolos para una adecuada atención y acompañamiento de los mismos.

En esta misma línea, la *Declaración Internacional por la educación Emocional*, destaca la participación de los entornos escolares en la educación emocional de las NNA, para lo cual describe en su objetivo 1° la incumbencia de la educación institucionalizada en torno a la adecuada educación y acompañamiento de los aspectos emocionales, lo que debe verse reflejado en los planes y programas de educación en los países partícipes de tal declaración, además describe como obligación de las instituciones e instancias educativas el acompañar a los responsables de tal educación con capacitaciones y en la formación del profesorado, para facilitar de esta manera el cumplimiento del 4° objetivo, el cual describe la importancia de la práctica de la educación emocional desde los primeros niveles de educación escolar y hasta la educación secundaria, con un adecuado acompañamiento e implementación, para permitir desarrollar y ejercitar las competencias emocionales en la cotidianidad (profesores, directivos y educandos) para así también, fortalecer como se indica en el objetivo 5°, el fomento de una cultura del cuidado personal y colectivo, la no violencia, para la prevención del acoso escolar, la violencia de género y contra las mujeres, todo esto en pro de la construcción de una cultura de paz, desde el contexto escolar con un fuerte eco en la cultura y sociedad (RIEEB, 2021).

3.2 Legislaciones nacionales relacionadas a la atención socioemocional en México

Respecto a las legislaciones que enmarcan los derechos de los ciudadanos mexicanos, es importante mencionar primeramente la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917* (CPEUM), como ley que rige la estructura del país en ámbitos sociales, políticos, económicos, culturales, educativos y los derechos y obligaciones de todos los ciudadanos mexicanos; inicialmente este documento reconoce en su artículo 1°, que todas las personas gozarán de los derechos establecidos en dicha ley, además, de los reconocidos en los tratados internacionales de los que forma parte el estado mexicano y destaca a las autoridades como responsables de promover, proteger y garantizar los derechos humanos, bajo los

principios de universalidad, interdependencia y progresividad (CPEUM, 2014); es por lo tanto, un compromiso inherente en la construcción de las condiciones de vida digna para todos los ciudadanos en este país, y desde las cuales se pueden enmarcar la importancia de la protección de los derechos no solo de los adultos, si no de las infancias, para la protección de su integridad y sano desarrollo, en la formación como ciudadanos mexicanos.

En lo que compete a la protección y garantía de los derechos de los menores de edad, con el objetivo de reconocer a las infancias mexicanas como sujetos de derechos y garantizar el respeto y protección de todas las NNA, en el territorio mexicano, la *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* (2024) enmarca las condiciones políticas, que facilitan la vida digna, la libertad y la felicidad de las NNA mexicanos, dicho documento reconoce en su artículo 1° a los menores de edad como titulares de derechos, apegándose a los términos establecidos por la CPEUM y acorde a los tratados relacionados con los derechos de la infancia a los que se adscribe la nación, para lo cual ha creado y regula el *Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, que garantiza la protección, prevención y restitución de los derechos de las NNA que hayan sido vulnerados; esta ley describe las condiciones que favorecen el sano desarrollo y la educación integral de las NNA mexicanos, las cuales además necesitan estar respaldados por normas que velen en el cumplimiento de los deberes del estado y la sociedad en esta tarea tan importante, en la que se reconoce de vital importancia la vida digna y el sano desarrollo integral de las y los menores, dentro de las cuales forman parte las dinámicas emocionales y su sana expresión.

Además en esta misma línea de las dinámicas emocionales y expresión de los menores, se pueden considerar documentos que resaltan el desarrollo integral de los menores de edad como el *Programa de Acción Específica Salud para la Infancia y la Adolescencia* (PAE, 20132018) el cual tiene como objetivo reducir la mortalidad y morbilidad de los menores de 19 años, dicho documento reconoce a su población objeto entre los 0 y los 19 años y define el *desarrollo infantil* como “el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio-emocional de los niños y las niñas entre 0 y 8 años, de una manera integral para el cumplimiento de todos sus derechos”; también propone la atención en la salud integral de los menores, a partir del cuidado y seguimiento en torno a las diferentes etapas del desarrollo infantil, para ofrecer una mejor calidad de vida y salud en la adultez, promoviendo estilos de vida saludables; en torno a la salud emocional y las dinámicas socioafectivas, reconoce la importancia de la salud mental y su promoción a partir de las necesidades de los infantes y adolescentes, reconociendo sus características y diversidad; por lo que al basarse en dichas necesidades, las consideraciones del sano desarrollo emocional, también se puede mencionar la *Ley General de Salud de 1948*,

la cual reglamenta el derecho a la salud en México, para lo cual relacionado a situaciones emocionales, enuncia en su artículo 72°, el bienestar emocional como parte del concepto de salud mental, junto al bienestar físico y social, y reconoce que estos elementos se determinan en la interacción del individuo con la sociedad además de considerarlos como íntimamente ligados al pleno desarrollo de los derechos humanos; esta misma ley en su artículo 63° declara el deber de la protección física y mental de los menores, como responsabilidad de padres, tutores y el estado en general (LGS, 2024), lo que coloca la situación en torno a la educación emocional como una responsabilidad necesaria en el cumplimiento y el pleno ejercicio de los derechos de las NNA; responsabilidades que han sido reconocidas en documentos internacionales anteriormente mencionados, así, el estado mexicano, avala parte de sus responsabilidades cumplidas en torno a los derechos de las NNA mexicanos.

3.2.1 La responsabilidad de lo emocional-familiar en la infancia y adolescencia en el contexto mexicano

Las responsabilidades de desarrollo integral, en las que se incluyen las dinámicas emocionales, como obligaciones del contexto familiar se sustentan también en la *Constitución Mexicana* (CPLEUM, 2014), cuando en su artículo 4° relacionado al establecimiento del grupo familiar, se reconoce que la ley debe proteger la organización y desarrollo de la familia, y específicamente en el párrafo adicionado (DOF 07-02-1983), que establece el deber del estado de velar y hacer cumplir el principio superior de la niñez, para garantizar el cumplimiento de derechos de satisfacción de necesidades, salud, educación y sano esparcimiento para el desarrollo integral, por lo cual, en el párrafo adicional (DOF 18-03-1980, reformado DOF 0704-2000, 12-10-2011) se reconoce a los ascendentes (padres/madres) o tutores de los menores como los responsables de cumplir y exigir estos derechos; lo que sustenta el papel fundamental del grupo familiar en el cumplimiento de los derechos de las infancias, el desarrollo y educación integral de los menores en México.

Así también, la *Ley General de Salud* (LGS, 2024) especifica de manera detallada desde los objetivos del sistema nacional de salud, en el artículo 6° Fracción reformada (DOF 08-042013) sobre la importancia de dar impulso al desarrollo y bienestar de las familias y la comunidad, así como, a la integración social que aporte al desarrollo físico y mental de la niñez, por lo que también en el artículo 61° Fracción adicionada (DOF 16-12-2016), coloca como carácter prioritario a la atención a la niñez y su vigilancia durante el crecimiento y desarrollo además de la integración y promoción de la integridad familiar. Respecto al apoyo y fomento

del grupo familiar, también en el artículo 65° se prioriza las actividades recreativas, de esparcimiento y culturales como elemento que fortalezcan el núcleo familiar para promover la salud física y mental/emocional de sus integrantes.

Por su parte, la *Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes* (LGDNNA 2024) describe en el artículo 11° la obligación de la familia el gobierno y la sociedad en general, en el resguardo y auxilio para la protección de los derechos de las NNA, además de garantizar un nivel adecuado de vida, donde se incluyen el bienestar físico, mental, social y emocional; por su parte, en su artículo 5° sustenta que los adolescentes son aquellas personas entre los 12 años cumplidos y menores de 18 años (2014).

Para autores como Iglesias (2013), considera que la adolescencia comprende el periodo de aprendizaje de conocimientos y estrategias útiles para la edad adulta; el mismo autor identifica el inicio de la adolescencia en el periodo llamado pubertad, caracterizado principalmente por cambios fisiológicos de crecimiento y preparación para la vida fértil y que termina con el cese del crecimiento. Por las características de la adolescencia se reconoce que, en esta etapa del desarrollo humano, el fortalecimiento de habilidades y competencias emocionales es un elemento que permite la reducción de riesgos y el fomento de sanas relaciones personales además del fortalecimiento de la autopercepción e identidad, donde la familia tiene un papel indispensable.

3.2.2 La educación Socioemocional en los planes y programas de la educación básica de México

La educación es un derecho fundamental y universal de las NNA, por lo que el artículo 3° de la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, reconoce el derecho de todo individuo a la educación y manifiesta que la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica y obligatoria en el país, la cual de acuerdo con este artículo debe desarrollar armoniosamente todas las facultades del ser humano, además de fomentar el amor a la patria el respeto a los derechos humanos, y la conciencia de la solidaridad internacional; por otro lado, especifica en las fracciones III y IV que toda educación impartida por el estado debe ser laica y gratuita (CPLEUM, 2014)

Para el cumplimiento del derecho a la educación, el estado mexicano, enfatiza la importancia de la educación de calidad, identifica a los servicios educativos como esfuerzos por atender a la diversidad de poblaciones infantiles entre los 3 y 17 años, además reconoce la necesidad de crear las condiciones para que las NNA de la diversidad de contextos

comprendidos en la nación puedan recibir educación y puedan concluir sus estudios obligatorios en las edades esperadas (INEE, 2019, p.35-39)

En este sentido, las instituciones educativas deben considerar como se ha mencionado, las circunstancias y dinámicas emocionales, por consiguiente, la *Ley General de Educación* (LGE, 2016) que tiene por objetivo garantizar el derecho a la educación universal, inclusiva, gratuita, pública y laica, que contribuya a la formación de las personas y la educación de ciudadanos libres y participativos, destaca en su artículo 7° párrafo I, que la educación debe contribuir al desarrollo integral de los individuos, reconoce también en su párrafo X la importancia de promover actitudes solidarias entre los individuos, y la creación de conciencia sobre la salud; por lo que, en el desarrollo integral y el fomento de la salud, la educación en torno a aspectos emocionales ha sido un tema que toma fuerza dentro de los planes y programas de la educación básica, tomando forma en los contenidos establecidos por ejemplo, el programa de 2017 *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2017. p. 91), donde se daba un espacio primordial a los aspectos de educación socioemocional y reconocía a las habilidades socioemocionales como habilidades vinculadas al desempeño emocional y ciudadano, y a la vez, reconoce el deber de la escuela de atender el desarrollo socioeducativo como al de las emociones con la finalidad de reconocer la integralidad de la persona, y el aprendizaje de los educandos.

En la actualidad la *Nueva Escuela Mexicana, NEM* (SEP, 2019), se reconoce como institución que tiene a su cargo la formación integral de las NNA, y reafirma que la escuela es el sitio donde se produce la educación esencial para la transformación de la sociedad y propicia las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación; respecto a la práctica educativa, sus planes y programa valoran a los docentes como actores fundamentales en el aprendizaje de los NNA, por lo que enmarca la importancia del sustento en su actividad docente a partir de la realidad de sus salón de clase, y desde la misma perspectiva valora los NNA como sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades y promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes para el fomento de una cultura física, el apoyo emocional y el desarrollo integral.

Respecto a la educación escolar destinada a los adolescentes, específicamente entre los 12 y 15 años, la educación secundaria en México es el espacio escolar que pretende cubrir las responsabilidades socioeducativas a partir de las características de tal población, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP,2014), describe esta etapa de la educación escolar como el final de la educación básica, donde los adolescentes consolidarán un perfil destinado al desarrollo de competencias para la vida, en ella, además de los cambios físicos y psicológicos que requieren atención y acompañamiento diferenciado por las circunstancias de los

educandos, son complementados con el acompañamiento y organización educativa por materias específicas, con la finalidad de favorecer los aprendizajes de los estudiantes desde una mirada integral; al respecto también, los planes y programas de la *Nueva Escuela Mexicana* reconocen a la escuela como una red de relaciones en las que los educandos conviven a partir de sus aspiraciones, experiencias y sentimientos y a su vez reconoce que la escuela está obligada a formar NNA felices, con las capacidades necesarias para afrontar las realidades que los circundan (SEP, 2022, pp. 15-16).

3.3 Legislaciones sobre derechos y comunicación de padres e hijos separados

Si bien, la familia es el espacio primordial para la educación y es reconocida como el núcleo fundamental de la sociedad, en este espacio se propicia la configuración de características familiares y diversidad de significados en torno al grupo; ya que por la diversidad de circunstancias sociales, políticas y económicas de los contextos en los que se desarrollan estos grupos, es una realidad que no necesariamente el espacio geográfico limita las interacciones y deberes en educación, desarrollo y afectos; por lo que también, con relación a lo anterior, la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, en el artículo 10°, párrafo 2, se especifica, el derecho del niño a mantener relaciones personales y contacto periódicamente con sus padres, cuando uno o ambos residan en Estados diferentes al de residencia del menor (ONU, 1989).

Por otro lado, la *Organización Internacional para las Migraciones*, reconoce que el acto migratorio, como estrategia doméstica de supervivencia es un hecho que trastoca las realidades de los menores que permanecen en la comunidad de origen a razón de la migración de los miembros proveedores en los hogares a los que pertenecen, afectando de maneras significativas sus dinámicas relacionales, emocionales, estados de salud, físicos y sociales, por lo que subraya la importancia de abordar estas temáticas desde aspectos integrales que faciliten la adaptación de los niños, las niñas y los jóvenes que la experimentan, con la finalidad de reducir riesgos y malestares en tal población (OIM, 2014)

Así también, derivado del derecho a la identidad, el artículo 19° de la *Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes* (2024), los párrafos III y IV, consideran la importancia de conocer la filiación y origen en la medida del bienestar superior de la niñez, además de valorar las relaciones familiares, el reconocimiento y desarrollo de la identidad; en esta misma ley se resalta en el artículo 23° el derecho de los menores cuyas familias estén separadas, a convivir o tener relaciones personales y contacto directo con sus familiares de modo regular.

Los contextos socioeducativos de la familia y la escuela, son de suma importancia durante la etapa de la adolescencia en la medida que favorecen el sano desarrollo de los individuos, mientras que se fomente dentro de estos el ejercicio de las relaciones sanas, de amistad, compañerismo y acompañamiento, durante el proceso de crecimiento, para así favorecer la capacidad de afrontar situaciones sociales diversas y complejas en las que se desenvuelven y de esta manera garantizar como se describe en LFPNNA (2014), protección integral y efectiva de las NNA con la finalidad de hacer frente a los problemas de la niñez en su diversidad de contextos, fomentando la protección activa del Estado en favor de la niñez.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis a de la información obtenida, a partir del uso de las redes semánticas como técnica inicial en esta investigación, la cual permitió sustentar y justificar el estudio de la migración en un contexto ubicado en las comunidades de Malpaso y la Magueyera, espacios que reflejan importante historial migratorio por la población que la habita. De acuerdo con las palabras proporcionadas por las alumnas y alumnos de la Secundaria Técnica 28, se identifica familiaridad y cercanía ante el fenómeno de la migración, particularmente de quienes reportan tener familiares cercanos que han migrado en los que mencionan, abuelos, tíos, primos, hermanos y padre o madres.

También el análisis del discurso de 6 jóvenes (2 mujeres y 4 hombres), que han experimentado la migración de una de sus figuras de crianza, en dichos diálogos, se identifica cómo el fenómeno de la migración parental va moldeando sus experiencias cotidianas dentro de contextos socioeducativos familiares y escolares, además en las vivencias relatadas por los jóvenes también se identifica la presencia de habilidades emocionales como elementos que facilitan la adaptación en sus nuevas realidades como miembros de familias transnacionales

El capítulo se integra de 2 apartados principales: 1) *Migración*: el concepto en el imaginario colectivo de jóvenes estudiantes de Malpaso, del que se desprenden también; a) Red semántica general, b) Comparación red semántica por género, y c) Red semántica jóvenes con familiares migrantes; y 2) *Línea de vida*, que contiene apartados como a) Migración parental, b) Dinámica transnacional, c) Redes de apoyo familiar, y d) Habilidades sociales en los contextos familiar y escolar.

4.1 Migración: El concepto en el imaginario colectivo de jóvenes estudiantes de Malpaso

Como se ha señalado en secciones anteriores, la técnica de redes semánticas estuvo acompañada de algunos datos importantes para su categorización, en dichos datos los participantes proporcionaron información relacionada con el grado escolar que cursan, su edad, el género al que se sienten pertenecientes y si contaba con alguna experiencia de migración familiar cercana; al hacer uso de esta información se obtuvieron 4 redes semánticas que se

presentan a continuación. Los resultados contenidos en esta sección surgen del análisis hecho a partir de la categorización semántica y sinonimia sugerida por Valdez (2004).

En primer lugar, se presenta la red semántica general, seguida de la red semántica por género, la de los hombres y la de mujeres, finalmente se muestra la red compuesta por la participación de los jóvenes que experimenta migración familiar.

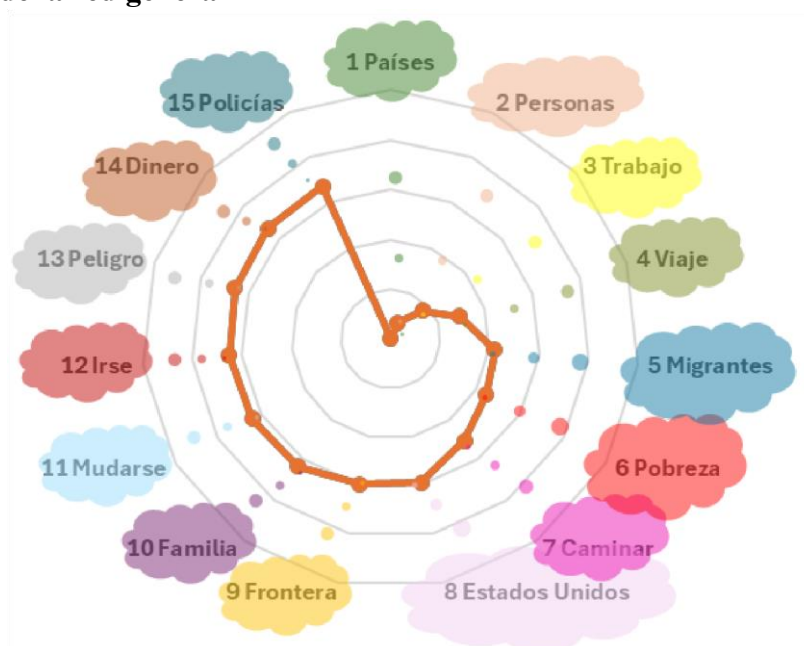
4.1.1 Red Semántica general

La red semántica general presenta un valor *J* de 268 palabras definidoras, de las cuales, las más cercanas al núcleo y por tanto las que presentan mayor peso semántico son países, con un Valor M de 164, seguida de personas (M 152), trabajo (M 136), viajes (M 116), migrantes (M 95). Puede notarse que las tres primeras palabras, presentan una distancia semántica muy corta, lo que podría significar que son elementos muy importantes para la formación del concepto de migración en los participantes.

Tabla 1 Red semántica General			
Palabra estímulo: Migración			
Posición	Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
1	Países	164	100.00%
2	Personas	152	92.68%
3	Trabajo	136	82.93%
4	Viaje	116	70.73%
5	Migrantes	95	57.93%
6	Pobreza	91	55.49%
7	Caminar	81	49.39%
8	Estados Unidos	67	40.85%
9	Frontera	66	40.24%
10	Familia	60	36.59%
11	Mudarse	59	35.98%
12	Irse	57	34.76%
13	Peligro	56	34.15%
14	Dinero	55	33.54%
15	Policías	54	32.93%
Valor J= 268			

Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

Figura 1 Núcleo de la red general



Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

Los datos que arroja esta primera red, permiten reconocer la familiaridad que los jóvenes tienen ante el acontecimiento migratorio en sus contextos más cercanos, como se manifiesta en el núcleo de la red (véase figura 1) donde se aprecia la cercanía que las palabras del conjunto SAM presentan en torno al concepto estudiado las cuales como se ve son términos asociados con aspectos personales, territoriales y económicos; lo cual coincide con lo señalado por Quecha (2014), quien describe como contextos y sus dinámicas sociales configuran los modos de entender la migración, además de destacar como los grupos sociales construyen significados en torno a fenómenos sociales muy relacionados con sus dinámicas tradicionales y culturales.

Por otro lado la red general contiene elementos que se pueden asociar con las personas involucradas en un proceso migratorio (personas, migrantes, familia, policía), así como los lugares o las formas en las que se propicia la migración (países, frontera, Estados Unidos, caminar), estos hallazgos presentes en el discurso de los participantes manifiestan naturalidad ante el fenómeno migratorio, como parte de su realidad; lo que concuerda con lo señalado por Castillo et al., (2019), al plantear que la migración puede interpretarse como un hecho significativo vivido a través del aprendizaje desde la interacción con miembros de la familia y la comunidad; que además puede formar un significado colectivo de la migración, construido

a partir de las experiencias compartidas en un entorno social cercano al fenómeno y en contacto con la cultura, como lo es, el contexto migratorio en Zacatecas, aspecto ya señalado por Zavala et al., (2019), quienes reconocen que la migración es considerada una alternativa común en este entorno.

Las palabras definidoras, también manifiestan aspectos relacionados a las motivaciones que propician la migración, ya que denotan relación con factores económicos, que se manifiestan con relacionadas al trabajo, la pobreza, el dinero, en este sentido Suarez (2008), comenta que una de las principales causas de la migración está asociada con los niveles de desempleo dentro de los países de origen, lo que impulsa a las personas en la búsqueda de mejores opciones de empleo en otros países al reconocerlas como ganancias en las condiciones de vida; así también, Levitt y Glick (2004), reconocen el proceso migratorio como uno de los ejes centrales para el sustento y bienestar de la familia; lo que también coincide con lo comentado por Loor (2020), quien al estudiar el imaginario juvenil en torno a la migración, la describe como alternativa cuando los jóvenes reconocen que sus escenarios de origen no facilitan la satisfacción de necesidades, situación que se refuerza con el papel ejercido por los medios de comunicación, la familia, las instituciones educativas, los cuales tienden a considerarla como solución de las circunstancias en las que viven.

4.1.2 Red semántica por género

Los datos de las tablas 2 y 3 exponen el peso semántico asignado a las palabras definidoras usadas por hombres y mujeres con relación a la palabra estímulo, así, se tiene:

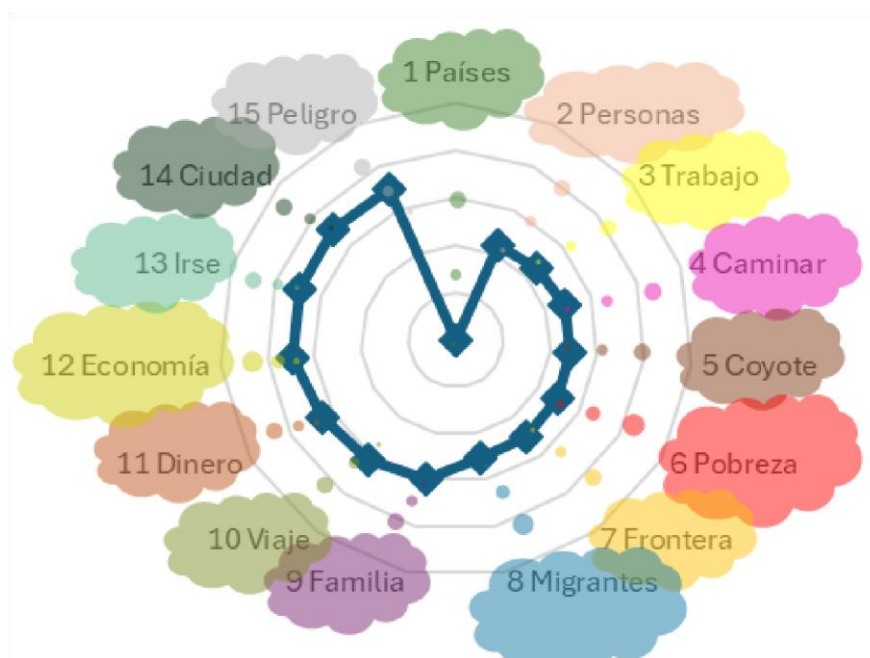
Tabla 2 Red Semántica hombres				
Palabra Estimulo: Migración				
Posición	Conjunto SAM		Valor M	FMG
1	Países	85	100.00%	
2	Personas	48	56.47%	
3	Trabajo	46	54.12%	
4	Caminar	44	51.76%	
5	Coyote	44	51.76%	
6	Pobreza	43	50.59%	
7	Frontera	42	49.41%	
8	Migrantes	42	49.41%	
9	Familia	34	40.00%	
10	Viaje	32	37.65%	
11	Dinero	30	35.29%	

12	Economía	26	30.59%	
13	Irse	26	30.59%	
14	Ciudad	26	30.59%	
15	Peligro	26	30.59%	

Valor J=161

Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

Figura 2 Núcleo de la red Hombres



Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

En la comparación de este ejercicio a partir del género (véase tablas 2 y 3), se destaca que la palabra definidora con mayor peso en el caso de los hombres es países, seguida de la palabra personas, mientras que en el caso de las mujeres, estas dos palabras aparecen también cercanas pero en posición contraria, también se identifica que los varones otorgan mayor peso semántico a la palabra trabajo que las mujeres, mientras que ellas, presentan con mayor valor la palabra viaje, sucede lo mismo con la palabra familia, donde los chicos la colocan con mayor peso semántico, muy cercana a la palabra migrante, en el caso de las mujeres esta palabra ocupa la posición número 13, cercana a la palabra peligro; dato interesante es que la palabra coyote está presente en la red masculina, que hace alusión, como se ha mencionado, a la forma en que se realiza la migración, mientras en la red femenina no aparece

Tabla 3 Red Semántica mujeres**Palabras estímulo: Migración**

Posición	Conjunto SAM	Valor M	Valor FMG
1	Personas	92	100.00%
2	Países	83	90.22%
3	Viaje	82	89.13%
4	Trabajo	77	83.70%
5	Migrantes	45	48.91%
6	Mudarse	43	46.74%
7	Caminar	38	41.30%
8	Estados Unidos	33	35.87%
9	Policías	32	34.78%
10	Irse	31	33.70%
11	Pobreza	30	32.61%
12	Peligro	27	29.35%
13	Familia	25	27.17%
14	Dinero	24	26.09%
5	Salir	22	23.91%
Valor J= 134			

Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

Figura 3 Núcleo de la red mujeres



Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

La distancia semántica en la red de mujeres se mantiene más secuenciada que la que presenta la red de los participantes varones (entre 1 y 10%), especialmente en las primeras cuatro palabras definidoras (personas, países, viaje y trabajo). Por el contrario, en la red de los hombres, la distancia semántica entre la primera y el resto de las palabras es notoriamente amplia (de 43.53%). Por otro lado, las palabras usadas coinciden con la definición sobre migración otorgada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019), en la que se describe al fenómeno como un desplazamiento de personas entre territorios nacionales e internacionales; de tal manera, es notoria la asociación entre definiciones institucionales y los saberes convencionales que manifiestan los jóvenes participantes.

Igualmente, es de destacar que los jóvenes evocan la migración hacia contextos internacionales que podría verse reflejado a través de palabras como países, frontera y Estados Unidos, especialmente por el peso semántico otorgado por los hombres a países. En esta línea, Durand (2017, p.16) considera la migración como un proceso que contiene tres dimensiones: 1) la social, que reconoce las implicaciones de los aspectos no solo individuales, sino los económicos, políticos, comunitarios y familiares; 2) la temporal, que concibe el fenómeno como un proceso tanto histórico como evolutivo, de salida, tránsito, arribo y retorno, y 3) la espacial, desde la cual se plantean las mudanzas y los cambios geográficos con características diferentes a las del origen.

En este caso, las diferencias en las palabras que presentan ambos grupos podrían situarse en las dimensiones que describe este autor. Algunas de las palabras utilizadas en la red

de los hombres, hacen referencia al proceso de tránsito, considerado en la dimensión temporal (caminar, coyote, frontera, irse); dentro de la red de mujeres, aparecen palabras que sugieren una vinculación con la dimensión espacial (mudarse, viaje).

4.1.3 Red semántica jóvenes con familiares migrantes

En esta red, como en las anteriores, las palabras personas y países son las más cercanas al núcleo de la red de jóvenes con familiares migrantes (véase tabla 4); entre las particularidades presentes en esta red semántica, destacan que, diferente a los otros grupos, se coloca con mayor peso semántico a las palabras familia, migrantes, dinero y pobreza. Es interesante identificar cómo en la red general la palabra coyote no aparece dentro del conjunto SAM, mientras que en las redes masculina y familiar migrante, si aparecen pero los hombres le otorgan mayor peso semántico que quienes experimentan la migración familiar, dicha palabra ofrece nociones del conocimiento de los jóvenes en torno a la migración indocumentada, como en el estudio realizado por Quecha (2014), que a partir de los juegos e interacciones se hacen presentes condiciones de paso indocumentado a otro país.

En el caso de este grupo, la palabra definidora familia presenta mayor peso semántico, en contraste con las otras redes. Resulta importante considerar las características de este grupo por la cercanía con el fenómeno de la migración, al contar con familiares que han experimentado este fenómeno. Acorde a lo que señala Castillo et al., quienes señalan que “Su experiencia particular les da una perspectiva del fenómeno. Son capaces entonces de definirla, imaginarla, pero también de identificar cómo la migración puede tener diversas implicaciones y consecuencias tanto para ellos mismos como para su familia y para sus parientes migrantes” (2019, p. 86).

Tabla 4 Red semántica jóvenes con familiar migrante

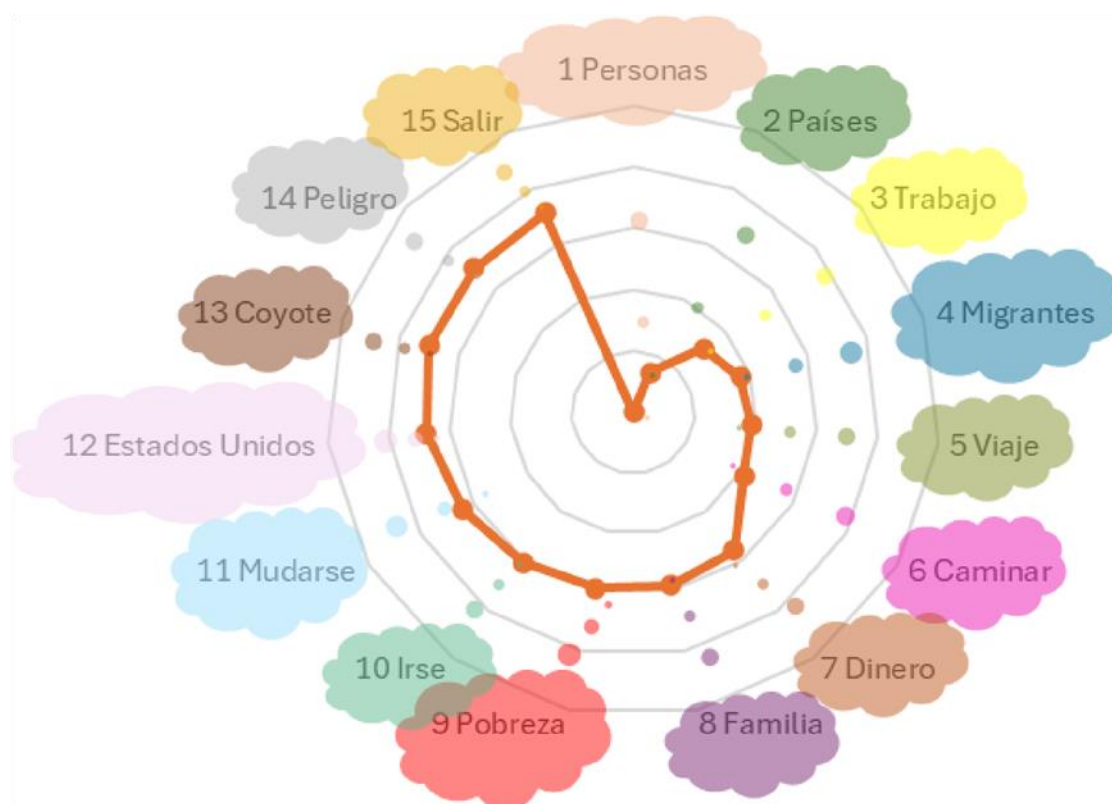
Palabra Estimulo: Migración			
Posición	Conjunto SAM	Valor M	FMG
1	Personas	100	100.00%
2	Países	86	86.00%
3	Trabajo	69	69.00%
4	Migrantes	63	63.00%
5	Viaje	61	61.00%

6	Caminar	58	58.00%
7	Dinero	44	44.00%
8	Familia	42	42.00%
9	Pobreza	41	41.00%
10	Irse	39	39.00%
11	Mudarse	36	36.00%
12	Estados Unidos	32	32.00%
13	Coyote	30	30.00%
14	Peligro	30	30.00%
15	Salir	29	29.00%

Valor J=193

Nota: Elaboración propia a partir de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

Figura 4 Núcleo de la red jóvenes con familiar migrante



Nota: Elaboración propia de la información obtenida de la técnica de redes semánticas

4.2 Esta es mi historieta

Como se ha mencionado anteriormente, la técnica de línea de vida usada en esta investigación, se apoyó de un muestreo bola de nieve solicitando a los participantes la realización de una historieta, como medio por el que jóvenes que han experimentado la migración parental compartieron sus anécdotas y relatos más significativos a lo largo de su vida como miembros de familias transnacionales. En el análisis de tales relatos, se identifican argumentos relacionados con las categorías de: a) *migración parental*, b) *dinámica familiar transnacional*, c) *familia extensa*, d) *contexto escolar* y e) *habilidades emocionales* dentro de las cuales se enmarcan experiencias que reflejan: 1) *el reconocimiento de emociones*, 2) *manejo de estrés* y 3) *la empatía* en los diferentes contextos socioeducativos donde los jóvenes conviven, así, estos relatos, manifiestan, como en otras investigaciones la familiaridad con que los participantes hablan de la migración y el impacto que genera en sus vidas al experimentarla de formas tan significativas y cercanas (Quecha, 2014; Guzmán-Carrillo, González-Verduzco y Rivera-Heredia, 2015; Guzmán-Carrillo et al., 2015; Zavala y Lozano, 2015)

Los jóvenes que participaron en esta dinámica pertenecen a las comunidades de Malpaso y la Magueyere ambas muy cercanas y pertenecientes al municipio de Villanueva, los pobladores de ambas comunidades conviven con regularidad, particularmente en la convivencia dentro de contextos escolares, ya que los habitantes de la Magueyera suelen acudir a las instituciones educativas en Malpaso. Los jóvenes que nos comparten su historia de vida fueron invitados a colaborar después de haberlos identificado previamente a partir del ejercicio de redes semánticas, a su vez, se solicitaron sugerencias de ellos mismos permitiendo el reclutamiento con bola de nieve. Para proteger la integridad y privacidad de los participantes, se han cambiado sus nombres. A continuación, se describen las características personales y familiares de los jóvenes y posteriormente se presentan las historietas de cada uno de ellos.

Tabla 5 Características de los participantes

Datos de los participantes y su contexto familiar									
Participantes		Género	Edad	Grado de secundaria	Familia	Quién migró	Por qué migró	Cómo migró	A dónde migró
1	*Bany	Mujer	13	1°	Mamá, papá, dos hermanas	Papá	Trabajo	Ilegalmente	Chicago
2	Yan	Hombre	12	1°	Mamá, papá, hermano	Papá	Trabajo	Visa de trabajo	Arizona
3	Ubaldo	Hombre	15	3°	Mamá, papá, hermana	Papá	Trabajo	Es Ciudadano	Texas

4	*Mario	Hombre	12	1°	Mamá, papá, hermano	Papá	Trabajo	Visa de turista	Las Vegas
5	Rolando	Hombre	13	2°	Papás separados, dos hermanos	Mamá	Trabajo	Ilegalmente	Chicago
6	Carmen	Mujer	14	3°	Mamá, papá, hermana	Papá	Trabajo	Ilegalmente	Chicago

Nota: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los jóvenes participantes.

* Bany y Mario, son de la comunidad de la Magueyera, Bany es estudiante de la Escuela Secundaria Técnica 28 y Mario estudia su educación secundaria en el municipio de Jerez

4.2.1 Bany

Bany es una joven de 13 años que cursa el primer grado de secundaria, vive en la comunidad de la Magueyera, ella describe que su familia está formada por su mamá, su papá, una media hermana de la misma edad de ella¹ y dos hermanas menores. Al hablar de su familia, que toda su vida ha vivido en casa de su abuela materna

Bany comparte los aspectos relacionados a la migración parental, menciona que no recuerda con claridad el acontecimiento migratorio de su papá, pero describe que cuando aún estaba en casa, notaba que sus padres peleaban con cierta frecuencia y que después de estas peleas, su papá solía irse del hogar para regresar tiempo después, hasta que una de esas veces finalmente no regreso a casa, fue entonces cuando su mamá les explicó a ella y a sus hermanas que se había ido a Chicago para trabajar y poder ayudarlas desde allá.

Figura 5 Mi familia

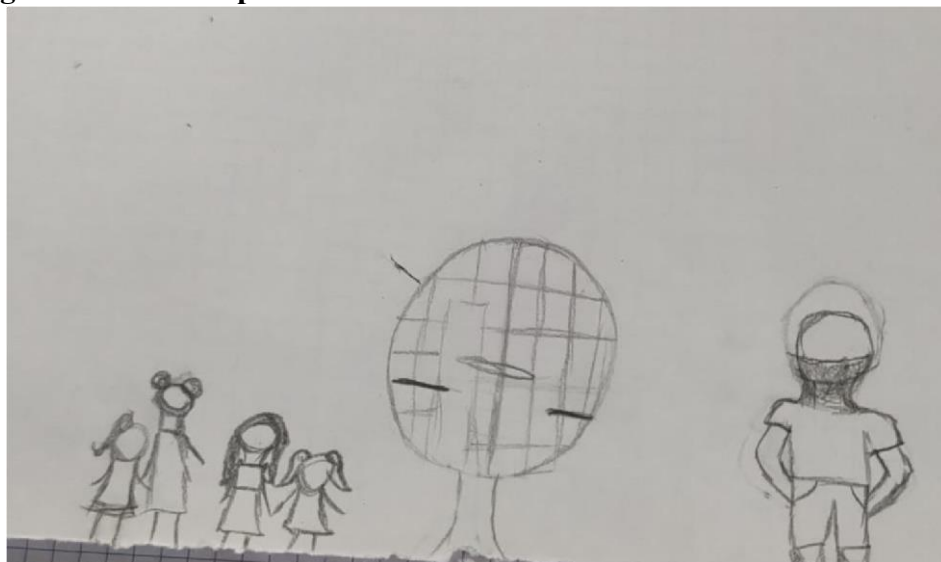


Nota: Elaborado por Bany, 13 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

¹ Es hija solamente de su papá y no viven con ella.

Bany comparte lo difícil que es para ella la convivencia que tiene con su papá a la distancia, recuerda momentos importantes y significativos de su infancia a su lado, describe con cierta nostalgia los momentos en que su papá paseaba con ella y sus hermanas en la unidad deportiva de la comunidad vecina de Malpaso y a su vez también describe que ahora, a la distancia, uno de los medios más importantes para mantenerse en comunicación con él es el teléfono celular, sobre todo por *WhatsApp*, llamada telefónica o videollamadas, ha descubierto por medio de esta comunicación las cosas en común que tiene con su papá; todo esto la hace reflexionar y hace conciencia de la buena relación que llevan a pesar de la distancia “Hablamos mucho, casi diario nos habla, más que cuando estaba aquí, y me siento muy bien, porque como que compartimos los mismos temas de interés”.

Figura 6 Unidad deportiva



Nota: Elaborado por Bany, 13 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

Al continuar con su relato, expresa que esta situación es difícil para ella y su familia, y describe que al sentirse triste por esta u otras situaciones siempre lo comparte con una de sus primas la cual es su mejor amiga, ella vive muy cerca de su casa y se han acompañado desde muy pequeña, “con ella platico estas cosas, siento como que ella es una persona muy importante en mi vida”

Por otro lado, sobre su dinámica escolar, comenta que tiene una buena relación con sus amigos y compañeros, particularmente con sus amigas, con quienes comparte el desayuno a la

hora del recreo y aprovechan para platicar sobre los contenidos de las clases, lo que le ayuda a reforzar aprendizajes o adelantar contenidos; en estas mismas conversaciones describe que un tema común es el de la convivencia y relación con sus profesores, pues describe que para ella y sus amigas es muy importan²te llevarse bien con ellos y demostrar ser buenas alumnas, además reconocen la diferencia de trato entre los profesores. Esta dinámica es significativa para Bany ya que afirma que la escuela es uno de los lugares donde se siente más feliz. “Pienso mucho como en mis amigos en mi prima, ¿verdad?, porque siento como ahí en la escuela con ellos son mi fuerte, como mi lugar feliz”

Por último, comenta que el apoyo, la empatía y la solidaridad, son aspectos importantes en su vida, ya que son valores que ejercita con frecuencia en sus círculos más cercanos, ella, reconoce que la amabilidad es importante para socializar y convivir con las personas, que esto

lo ha aprendido especialmente de su abuelita y de su papá, por el trato que tienen con las personas y se da cuenta del cariño que los demás tienen también hacia ellos, por lo que reconoce.

“Mi abuelita es muy sociable con todos, yo veo que a veces que salimos, eh aquí a Malpaso, vamos así caminad y todas las personas que pasan, les saluda, y pues yo también les saludo ¿verdad? Porque siento que como qué pues ya como son conocidos me mi abuelita, yo también los conozco... Mi papá es muy amable, siento que es más como por tener importancia en mí ¿no?, en nosotras, como sentirse preocupado de cómo estamos, o algo así, porque siempre que nos habla nos dice *¿ya comieron?*, y a mí me hace muy feliz, no sé por qué, pero me da mucha ilusión que mi papá me pregunte “*¿ya comiste?*” y le digo “si ya comí” y él “*¿qué comiste?*” “ah pues, así, así y así y después fui con Brittany y después fuimos a la tienda” así, no se cosas así...”. (Bany, 13 años, 1^{er} año de Secundaria).

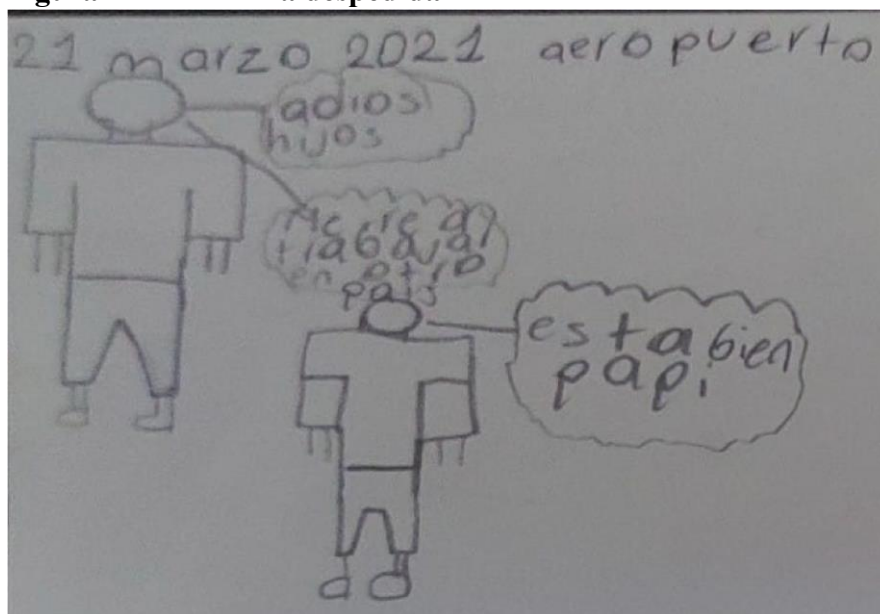
4.2.2 Yan

Yan tiene 12 años, él está cursando el 1^{er} grado en la Secundaria Técnica de la comunidad de Malpaso; actualmente vive con su mamá y su hermano menor, ya que su papá migró hacia Arizona de forma legal por motivos laborales, Yan comenta que su papá pasa temporadas largas en Estados Unidos y toma días libres en algunas temporadas para convivir con ellos aquí en Malpaso.

Al inicio de su relato, Yan habla del primer recuerdo que tiene relacionado a la migración de su papá, comenta que es muy significativo porque justamente fue el día de su cumpleaños el 21 de marzo, comenta como es que su papá le explico que se iría a trabajar y que regresaría pronto, reconoce que fue un momento difícil para él y describe que posterior a esto, su mamá le sugirió estar en contacto con su papa por medio del teléfono celular, las llamadas, mensajes y videollamadas, aspecto que disfruta mucho y frecuenta para sentirse cerca de su papá aún a la distancia; por otro lado menciona que es la fecha en la que su papá viaja de regreso a Estados Unidos después de pasar un tiempo compartiendo en casa con ellos,

Recuerdo, exactamente fue un 21 de marzo, era el día de mi cumpleaños, no alcance digamos a despedirme bien, porque estaba yo en la casa de un primo y nada más llegaron y me dijeron “*tú papá ya se va a ir*”, empecé a llorar y empecé a decirle que “*te extraño*.” (Yan, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Figura 7 **La despedida**



Nota: Elaborado por Yan, 12 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

Yan reconoce que el hablar con su papá y preguntar por fechas y temporadas de trabajo y vacaciones, le ha ayudado a ser más consciente del tiempo, incluso le ha ayudado en la escuela a hacer sumas y restas, pues con ayuda de un calendario lleva el registro del tiempo que tardará su papá para regresar a casa.

Figura 8

Tiempo

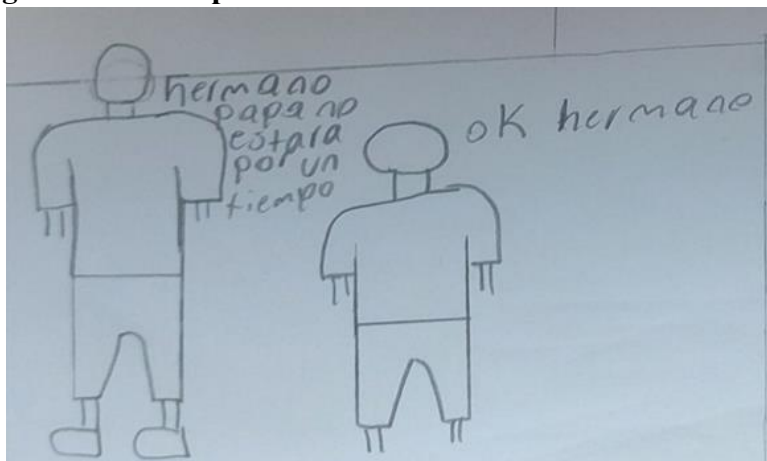


Nota: Elaborado por Yan, 12 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

Por otro lado, reconoce que las dinámicas familiares tiene ciertos cambios a razón de la presencia o ausencia de su papá en el hogar, especialmente en las rutinas, ya que describe como su papá se encarga de llevarlos a la escuela cuando está aquí o como es que se organizan paseos o planes para convivir en familia, especialmente previo al viaje de regreso a Arizona de su papá, en torno a esto, también reconoce sentimientos que surgen con relación a la lejanía física de su papá, describe que al separarse se siente triste; Yan responde con cercanía, dialogo y escucha, pues se siente comprometido a explicarle los motivos por los que su papá está la mayor parte de año lejos de ellos.

Le digo que él tiene que ir a trabajar, para...le digo tu ropa, él la compra por estar trabajando allá y el tiempo que viene aquí es para disfrutar, le digo en lo que él va, nosotros aquí nos tenemos que portar bien y ayudar a mamá. (Yan, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Figura 9 Le explico a mi hermano



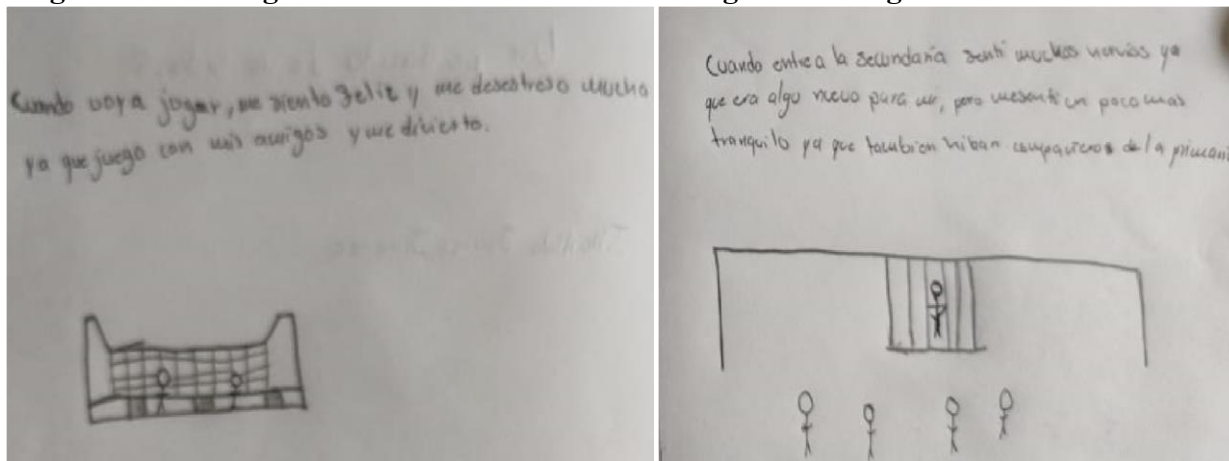
Nota: Elaborado por Yan, 12 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

En toda esta dinámica transnacional, Yan reconoce como la familia se ha visto fortalecida a partir del dialogo constante y reconoce este hábito como una virtud familiar, describe como su mamá y su papá siempre le han aconsejado resolver asuntos complicados a través del dialogo y expresa que son habilidades que ha observado y aprendido de su abuelita materna; comenta como este ejemplo familiar le ha permitido convivir en otros contextos como el escolar, donde en diferentes momentos a participado como mediador en algunos conflictos entre compañeros de la escuela.

4.2.3 Ubaldo

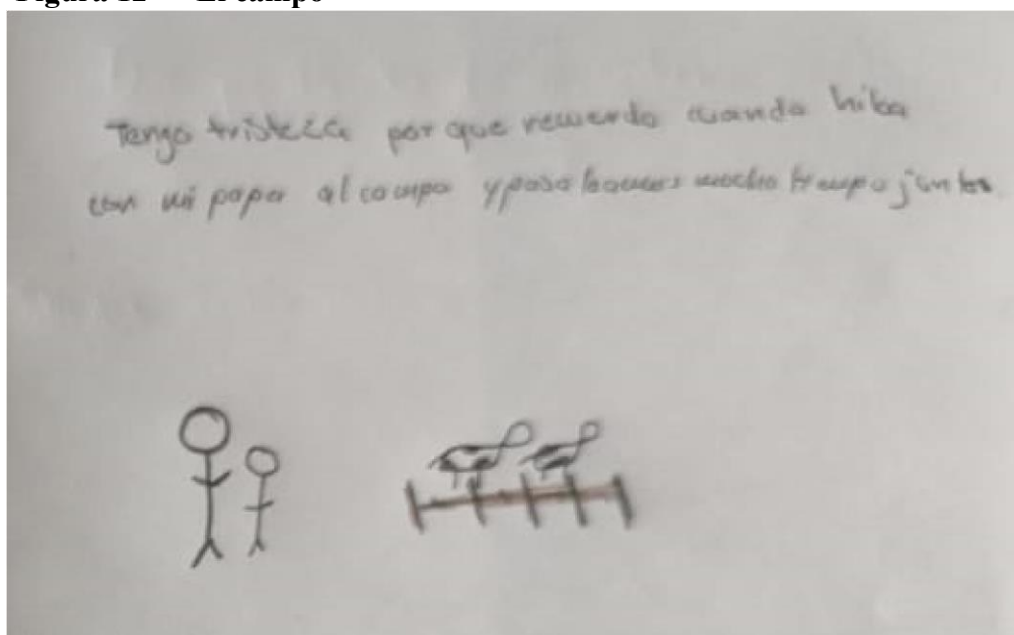
Ubaldo también es estudiante en la Secundaria Técnica de la comunidad, tiene 15 años y actualmente cursa el 3er grado de secundaria. Él vive con su mamá y su hermana menor, comenta que su papá vive actualmente en Texas, y que la situación migratoria de su papá es regular, ya que es ciudadano norteamericano lo cual le permite viajar con frecuencia a México para pasar algunas temporadas con la familia.

Al presentarnos su historieta, Ubaldo comenta como primer momento la convivencia que tiene en las canchas con sus amigos de la escuela ya que le parecen muy significativas e importantes, menciona que para él fue muy significativo encontrarse en secundaria con amigos del colegio al que asistía durante la primaria, y que ha trabajado para fortalecer esas amistades pues las considera un apoyo significativo en el contexto escolar

Figura 10**Figura 11 Las canchas****Mis amigos del Colegio**

Nota: Elaborado por Ubaldo, 15 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

Ubaldo continua su relato recordando momentos significativos y dolorosos en su vida como el fallecimiento de su abuelo y los momentos que pasaba con su papá en el campo, cuando le ayudaba a cuidar a las vacas, les daba de comer y las sacaba a pastar, recuerda como su papá le explicaba la importancia de hacerlo y le enseñaba a cuidar del campo y los animales que tenían a su cargo, menciona que le entristece recordar esos momentos ya que eran los espacios en que compartían: “pasábamos mucho tiempo juntos, entonces extraño esos momentos con él, sacábamos a pastar a las vacas, y a veces que... la pastura, darles de comer, el agua, llevarlas pa acá, llevarlas pa allá y así”.

Figura 12 El campo

Nota: Elaborado por Ubaldo, 15 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

Menciona que una de sus estrategias para sentirse mejor después de tener recuerdos que le dan tristeza, es quedarse en silencio e intentar traer a su mente momentos bonitos, con su abuelo o con su papá o los recuerdos de compartir con sus amigos en la escuela, ya que para él convivir con sus amigos es significativo. Otra estrategia que utiliza es la comunicación frecuente con su papá, describe que tratan de hablar todos los días con él y que, aunque no es fácil la distancia, cuando se comunican se siente tranquilo y feliz, además que, estas llamadas a su vez favorecen al bienestar emocional de su papá, ya que les ha comentado lo difícil que es para él estar lejos de ellos, así, considera que es una forma de acompañamiento mutuo.

Siento tranquilidad y felicidad de saber que aún está conmigo, platicamos de la escuela y de cómo le va a él allá... pero también a veces me cuenta que se siente un poco triste, porque dice si necesita a veces de mi ma, de nosotros, es un poco difícil para él pues. Si cuando él está aquí siento felicidad, lo abrazo, platico con él y siento que cambia un poco porque ¿cómo le digo?, pues no es la misma sensación, verdad se sienta mejor cuando él está aquí y platicamos en persona que cuando tenemos que hablar por teléfono, creo que cuando está aquí se pueden expresar mejor los sentimientos y por eso siento que si cambia un poco. (Ubaldo, 15 años, 3^{er} año de Secundaria)

Al retomar el tema de la primera vez que su papá se fue a Estados Unidos, describe que se sentaron todos en la mesa y papá y mamá explicaron la situación, les comentaron que su papá tenía que irse a trabajar a Estados Unidos para ofrecerles mejores oportunidades, por lo que él y su hermana debían portarse bien y echarle ganas para que todo esto funcionara, explicando también que habría momentos en que él regresaría para estar juntos en casa, además, comenta que se ha considerado la reunificación familiar, con la migración de Ubaldo, su mamá y su hermana

Para finalizar, reconoce las herramientas que le han ofrecido sus papás para ser un mejor hijo y un buen estudiante, el valor que le da a la educación que ha recibido en casa es significativo ya que reconoce que los consejos y compañía de sus padres le han favorecido en sus dinámicas escolares y de amistad con sus pares, menciona como las palabras de sus padres le permiten tomar decisiones en momentos difíciles.

Los consejos de mi mamá y mi papá a veces otras personas me dan consejos malos...porque pienso si siguiera ese consejo, a que consecuencias me llevaría, por ejemplo, mi papá me dice sacas buenas calificaciones es algo bueno, pero si mis amigos me dicen sáltate la clase, pues ya eso es malo. (Ubaldo, 15 años, 3^{er} año de Secundaria)

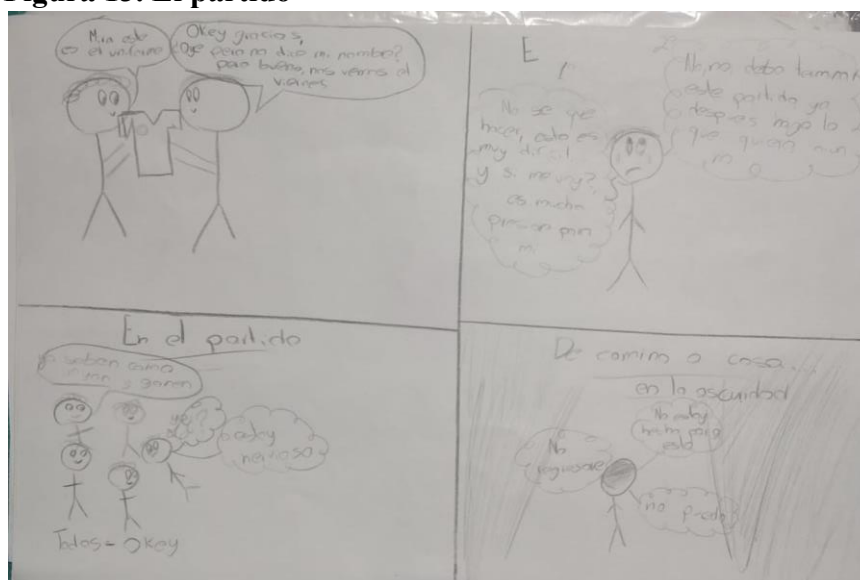
4.2.4 Mario

Mario, actualmente cursa el 1^{er} grado de secundaria, tiene 12 años y vive en la comunidad de La Magueyera, con su mamá y su hermano menor, cuenta que por temporadas suele quedarse en Malpaso con sus abuelos paternos, hace seis meses su papá migro a Las Vegas con la finalidad de trabajar y aportar al sustento familiar.

Al compartir su historia, Mario comienza relatando su debut en un grupo de futbol para jóvenes en la comunidad de Malpaso, cuenta lo difícil que fue para él la decisión de entrar y la presión que sintió en su primer partido, comparte también que el futbol es el deporte favorito de su papá y que en cierta medida sintió compromiso de demostrar ser tan bueno como él, en este primer fragmento describe como se apoyó de uno de sus amigos y de cómo buscaba sentirse seguro y acompañado por él en el proceso; concluye este episodio hablando de lo bien que se sintió al perseverar y ser constante en el equipo y al pedir consejos a su papá por llamada telefónica lo cual le ayudaba a sentirse seguro para continuar en el equipo.

Mi papá antes también jugaba futbol, como que quería darle honor al nombre, porque pos' él jugaba ¿no? y él era bueno y como que yo quería destacar, porque sabía que podía, pero como que no hallaba la forma ¿no? y pues podía destacar en el futbol ¿no? tenía la idea de mi papá, como él jugó muchos años sabía que, si ocupaba un consejo o algo él me lo podría dar, aparte de que fuera bueno, todavía él me podría ayudar con un consejo, porque si él ya sabe, aprovechar el conocimiento. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Figura 13. El partido



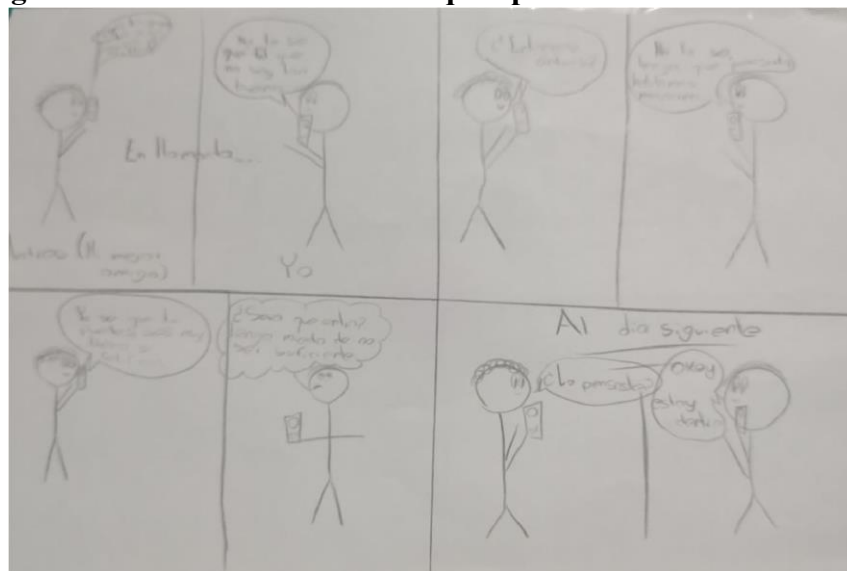
Nota: Elaborado por Mario, 12 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

Un ejemplo de sus consejos, las espinilleras, porque llevan media y más cosas y ya yo le pregunto cómo es, o como penales o estrategias de futbol o así, le pregunto “¿o tú como lo hacías?, ¿cómo...? pues sí, como lo hacía él. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

También habla de lo importante que se ha vuelto comunicarse con su papá a la distancia, cuenta como las videollamadas con él son constante y además reconoce que a razón de la lejanía física le ha dado mayor importancia al a comunicación con su papá, refiriendo que cada vez que hablan la conversación debe ser aprovechada y pensada para que el tiempo que comparten sea significativo.

Antes las conversaciones no tenían que ser tan importantes porque nos podíamos ver siempre ¿no?, y ahora que llamamos, tratamos de buscar un buen tema porque, tal vez hablamos una o dos veces al día, pero pos’ se tiene que aprovechar ¿no?,, porque pos’ él va a trabajar... y como antes, no importaba la plática ¿no?, ahora sí, ya tiene que ser algo más... como antes de llamar ya tengo como que pensar que quiero hablar con él. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Figura 14 Las llamadas se tienen que aprovechar



Nota: Elaborado por Mario, 12 años, participante del 1^{er} año de Secundaria

Por otro lado, también comparte los cambios que se han suscitado en la dinámica familiar a raíz de la partida de su papá, los cuales van modificándose cuando tiene la oportunidad de regresar a pasar tiempo con la familia y de acuerdo con el tiempo que permanece en casa,

describiendo que, al permanecer por tiempos prolongados, su papá es el encargado de llevarlos a la escuela o de acompañarlos a sus actividades deportivas o de entretenimiento. Menciona también que cuando su papá esta con ellos, procuran pasar tiempo juntos realizando actividades que le agradan a papá, como ir al futbol, o pasar tiempo en el campo, montando a caballo.

A mi papá le gusta montar caballo y bueno montamos con mi papá, yo y Joel, también vamos a jugar futbol mmm... con él no es tanto de salir a otros lugares, es más como actividades que hacemos normalmente en la casa, más bien pasar más tiempo juntos, eso sería con mi papá. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

De esta misma forma, sabe identificar roles y responsabilidades de cada miembro de la familia, relacionándolos con la presencia o ausencia de papá, describe lo que le corresponde a cada uno de los miembros de la familia ante la dinámica transnacional. ya se entendieron los roles, ósea como que “cuando está tu papá, a ti te va a tocar esto, esto o a lo mejor va a bajar o a lo mejor pueden ser poquitas más cosas” y no “si no está tu papá, ya sabes, a ti te toca esto, esto y esto” y así no, cuando esta mi papá ya sé lo que tengo que hacer, cuando no está, ya se las responsabilidades que tengo que tomar y así. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

A su vez reconoce que a diferencia de la primera vez que su papá se fue a Estados Unidos, nota que en esta ocasión le ha parecido más sencillo adaptarse, especialmente, porque tiene mejores nociones de lo que le corresponde hacer, la dinámica es más clara ahora además de hacer consciencia de las responsabilidades que tomó por la nueva situación familiar

No estaba acostumbrado y tuve que tomar más responsabilidades desde la primera vez que se fue... se fue y ya tuve que tener más responsabilidad que antes desde cuidar a mi hermanito o cosas que tenía que hacer ¿no?... pero ya la segunda vez, ya se me hizo normal, solamente fue la primera vez que se me hizo más difícil. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Dentro de esta misma dinámica comparte como es que se dio cuenta de los estados de ánimo de su hermano menor, ante la lejanía de su papá, describe las actitudes de su hermano y las interpreta como tristeza y dificultad de adaptarse a la dinámica familiar transnacional. “Él preguntaba mucho por mi papá, “¿cuándo va a volver?, ¿Cuándo va a regresar?” y... lo que pasa es que a Joel le gusta mucho estar con mi papá”

Por otro, lado describe la comunicación y el apoyo como elementos importantes que fortalecen la noción de ser familia, reconoce como las llamadas las pláticas cotidianas dan una

sensación de cercanía y presencia a pesar de la distancia y a su vez que el apoyo económico es un signo que expresa el compromiso familiar que su papá manifiesta y le permite reconocer que no se ha alejado, si no que se manifiesta como proveedor del hogar.

La comunicación...así de “¿qué comieron? ¿cómo te fue en la escuela? ¿qué hicieron? qué van a hacer al rato?” tal vez de lejos pero como si él estuviera... Siento que, si eso no estuviera, como que no funcionaría siento como que se necesita por decir una buena estrategia si se va... si el papá o la mamá se va a ir lejos, se necesita una buena estrategia para que la familia no se disperse, no se rompan los lazos. “Como mi papá que se fue para tener trabajo, nos está apoyando, mandando el dinero ¿no?, y eso podría ser otro elemento que, él en su vida, él todavía tiene por así decir, los gastos de su familia, todavía tiene su familia, gasta lo de su familia, o sea todavía por así decir, sabe que tiene su familia, sus responsabilidades”. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

Por último, reconoce que, en esta nueva realidad transnacional, el apoyo de otros familiares, como abuelos y tíos es un elemento que facilita la adaptación a una nueva realidad de familia a la distancia, ya que el apoyo que estos familiares ofrecen permite el cumplimiento de responsabilidades en el hogar y los contextos escolares al respecto comenta:

A veces que mi mamá tiene que trabajar... casi ya no pasa, pero como antes, que mi mamá tenía que ir a trabajar y no había quien le llevara lonche a mi hermano ¿no?, porque yo compro allá en la escuela... pero no había quien le llevara lonche a mi hermano y mi abuelita se ofrecía a llevarle lonche, o mi tía también, este... si, varias personas, ajá que necesitábamos. (Mario, 12 años, 1^{er} año de Secundaria)

4.2.5 Rolando

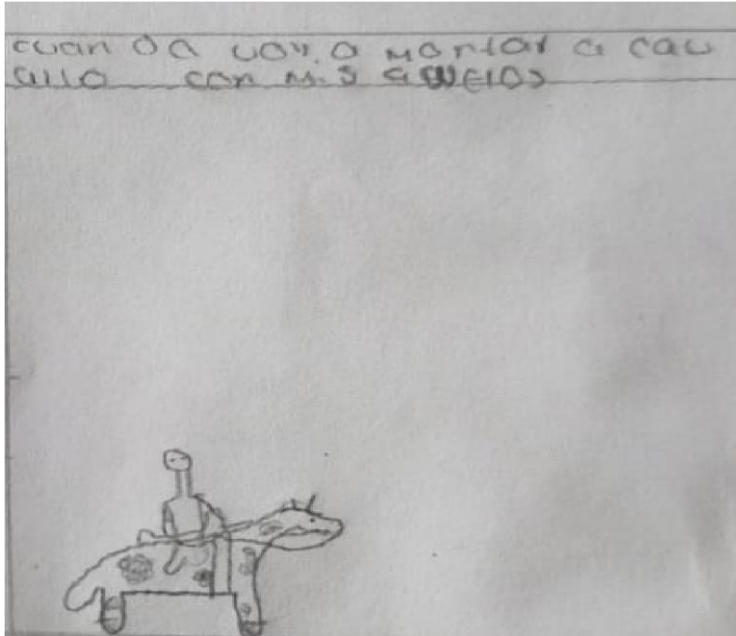
Rolando es un joven de 13 años que cursa actualmente el 2do grado de educación primaria, vive en la comunidad de Malpaso, con su papá, sus dos hermanos menores, una tía, un tío y sus abuelos paternos.

Al iniciar su relato, Rolando comparte lo que le gusta hacer durante el verano, que suele pasarlo en casa de sus abuelos maternos, ellos viven en una comunidad cercana llamada popularmente La Barranca, cuenta que ahí sale con sus tíos a montar y pasar tiempo en el campo lo cual disfruta y reconoce como un espacio de tranquilidad y esparcimiento.

Paso tiempo con ellos pos' me gusta ensillar caballos con mi tío, saber cómo está su yegua, sus potrillos las vacas y pues me gusta yo mismo vigilarlas pues...

llevarlas al cerro, he pos' llevarlas a distintos lugares, a los bañaderos, a distintos lugares donde tengo que ir... la naturaleza ayuda más a relajarse a uno, de estar distraído un poco más... así. (Rolando, 13 años, 2^{do} año de Secundaria)

Figura 15. Montar



Nota: Elaborado por Rolando, 13 años, participante del 2^{do} año de Secundaria

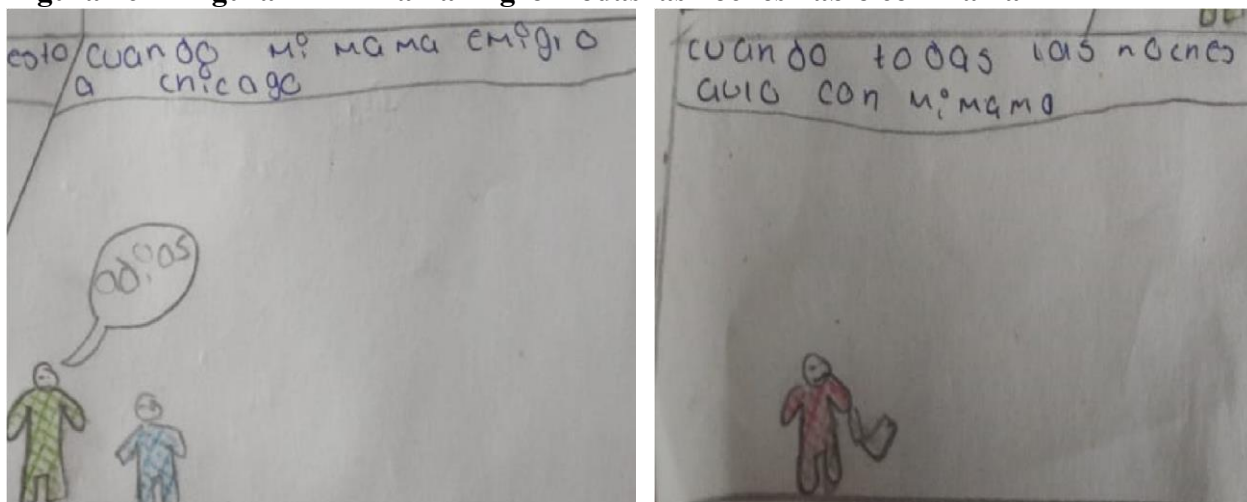
Describe que cuando su mamá se fue a Estados Unidos lo dejó con su papá ya que tenía tiempo viviendo con él (también describe que su papá no es su padre biológico, pero como convive con él desde pequeño, lo considera su familia y se siente acogido por todos los demás miembros), dice que lo quiere mucho y le gusta pasar tiempo juntos, además cuenta que le está enseñando a manejar y que es una situación que le preocupa y lo tiene nervios, pero cuando lo acompaña su papá le gusta intentarlo.

Al mencionar sobre el suceso migratorio de su mamá comenta que a él no se le informó de la situación, su mamá solo le avisó que estaría en Guadalajara por un tiempo trabajando y después de un tiempo recibió una llamada de ella explicándole que ya estaba en Estados Unidos con su familia, le comentó que regresaría pronto, pero hasta ahora no ha regresado.

...Pos ya namás resultó de cuándo me marcó yo pensé que estaba en Guadalajara y cuando ya me marcó estaba en Estados Unidos con mis familiares pues de allá... Me dijo que iba a estar tres semanas, que iba a estar un tiempo allá, que después

venía pa' acá... le dije pues sí, nada más habláramos más seguido y pos' si.
(Rolando, 13 años, 2^{do} año de Secundaria)

Figura 16 Figura 17 Mi mamá migró Todas las noches hablo con mamá



Nota: Elaborado por Rolando, 13 años, participante del 2^{do} año de Secundaria

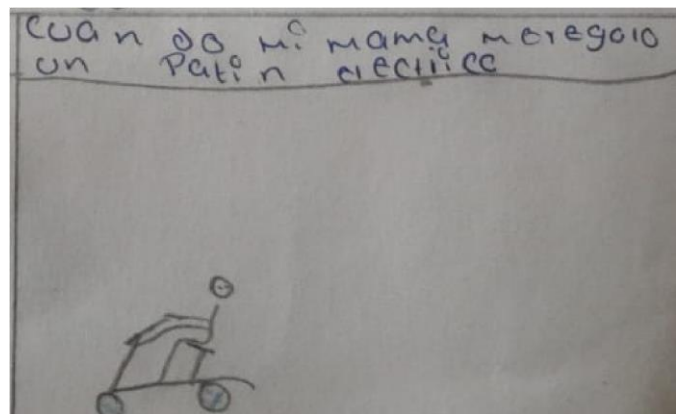
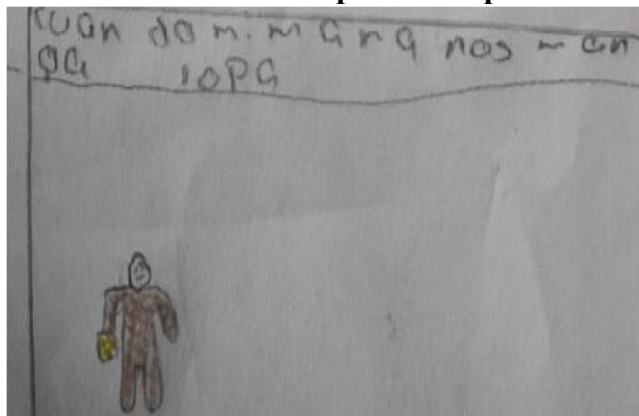
Ante esta situación, Rolando describe que la comunicación es muy importante y que con frecuencia por medio de llamadas o videollamadas su mamá está al pendiente de él y sus hermanitos, reconoce que a pesar de la distancia su mamá trata de educarlos, cuidarlos, ponerles límites y cuando es necesario llamarles la atención.

Me encontraron un cigarro y yo dije que me lo había encontrado y pos' como nadie de aquí sabía, yo le dije y no pues me lo encontré en la escuela y yo le dije y pos' si platicamos veda y mi papá y yo también platicamos, pero con mi mamá como estuve en videollamada, si me regañó... pero... me dijo “¿luego que pensabas hacer?” le dije pos “ya decirles un poco más, más, más... ocupaba tiempo para decirles más delante” y pos yo decía “ah no todo bien” pero ya cuando pasó esta situación que mi mamá y mi papá platicaron conmigo... aunque esté allá si se preocupa por nosotros... por nuestra salud, por ejemplo cuando mi hermano una vez se lastimó aquí en su cachete, ella me preguntó ¿cómo estaba? Mmm yo le dije que todo bien, ella me dijo “¿qué ocupan? ¿qué necesitan?” yo le dije nada ahorita ya mi apá se hizo cargo de la situación”. (Rolando, 13 años, 2^{do} año de Secundaria)

A su vez, Rolando reconoce que su mamá siempre está atenta a sus necesidades y que uno de los gestos más significativos es que siempre envía dinero o ropa para que no les haga falta nada, aunque, a veces eso dificulta sus finanzas: “...me dice que mandó dinero, que le pagan pues su dinero que hay veces que se va sin dinero por pagar la renta y porque nos manda y nos manda vestimenta, también nos ha mandado ropa y así”.

Figuras 18 y 19

Mamá siempre está al pendiente



Nota: Elaborado por Rolando, 13 años, participante del 2^{do} año de Secundaria

También reconoce que, en torno al contexto escolar, siempre está atenta y para llevar un seguimiento solicita ayuda de su tía para que los acompañe en su proceso académico y en ese sentido, Rolando también reconoce el apoyo que recibe de parte de su familia extensa, han tomado responsabilidades en torno al cuidado y educación de él y sus hermanos, particularmente su tía.

Mi tía también me ha ayudado mucho en estos casos, cuando estoy así que no quiero y que no quiero, ella me dice hazlo y ya después platicamos, ella es la que más platica conmigo, ella y mi abuelita están al pendiente de mi... pos' si, ellas son las que nos cuidan, lavan la ropa, nos hacen de comer... pos' si se preocupan por nosotros... cuando nos sentimos mal nosotros les decimos a ellas, cuando nos duele la cabeza nos dan una pastilla, nos cuidan... hay veces que mi tía tiene su cuarto y a veces que estamos malos, muy malos, ella se va a dormir con nosotros, se va a dormir a la cama de mi apá cuando mi apá no esta y si nos cuida ella en la noche cuando mi papá no está... en la escuela, mi papá le dice a mi tía o hay veces que ella sola va, cuando mi papá le dice a mi tía “ve fíjate como anda Rosalio en las materias” y pos ya “pos que debe inglés o que debe trabajos de otras materias”

y ella se encarga de...me presiona pues, para que haga los trabajos y los entregue... ya no en forma y tiempo, simplemente que los entregue. (Rolando, 13 años, 2^{do} año de Secundaria)

Al concluir su relato, Rolando reconoce que toda esta dinámica familiar, le ha permitido ejercitar la conciencia y empatía ya que, todos lo esfuerzo de parte de su familia son significativos para él, concluye que, en consecuencia, él debe ser mejor persona cada vez.

Hubo una ocasión en que, si me quería fugar, pero, dije “no pero si mis jefes la neta le están echando ganas al trabajo y así, como para que yo me fugue” esto no va, y por eso no me fugue decían mis amigos “no vente no pasa nada” y yo pensaba “mis papás están echándole ganas como pa’ que yo haga esto... pues trato de ser una mejor persona, porque antes no les quería hacer caso de nada y ahora si quiero ser mejor. (Rolando, 13 años, 2^{do} año de Secundaria)

4.2.6 Carmen

Carmen es una joven de 14 años que cursa el 3er grado de secundaria, actualmente vive con su mamá y su hermana menor en casa de sus abuelos maternos, cuenta que se mudó ahí luego de la migración de su papá

Al compartir su historia, comienza con los recuerdos mas significativos de su infancia donde sobresale la compañía de uno de sus primos por parte de su mamá, comenta que ella y su primo se han acompañado desde que tiene memoria, cuenta como él es un apoyo importante especialmente en momentos en que se siente preocupada o tiene miedo; han compartido muchos acontecimientos importantes, desde la participación en un concurso para reina en preescolar, su primer día en la primaria y fiestas importantes como la boda de sus papás o reuniones familiares; en cada uno de estos momentos su primo la ha acompañado y la ha ayudado a manejar sus emociones, describe cómo se siente segura con él y las acciones que su primo realiza para motivarla.

Él creció casi conmigo juntos, somos casi de la misma edad somos como hermanos y por eso dibujé aquí unos niños jugando como con una bolsa, porque me dijo “hay que jugar a las capas” yo le dije que sí, pero con las bolsas del mandado, nos las poníamos y andábamos como corriendo así con nuestras capas, es un recuerdo que yo tengo mucho... pasamos mucho tiempo juntos, desde el kínder hemos estado juntos, en el mismo salón y todo, siempre nos acompañamos. (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Figura 20 Es como mi hermano



Nota: Elaborado por Carmen, 14 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

Figura 21 Concurso de reinas



Nota: Elaborado por Carmen, 14 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

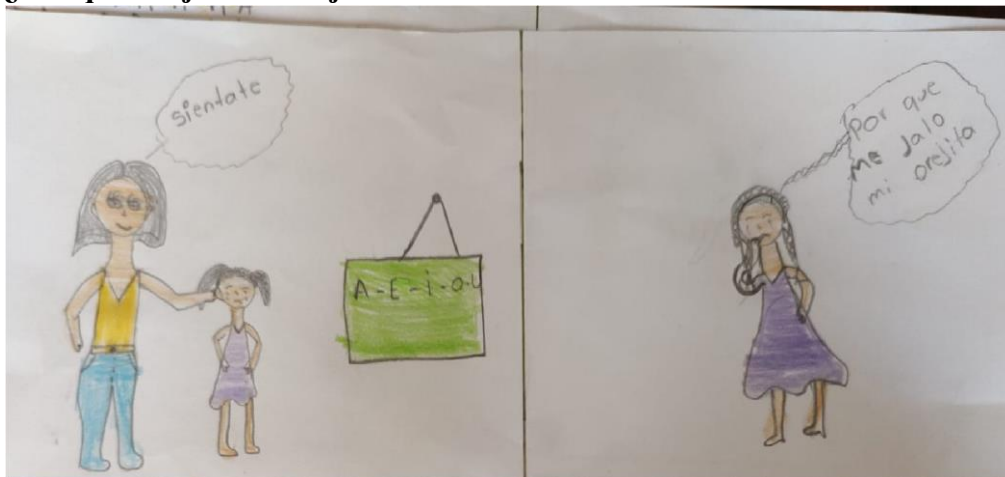
Continúa su relato contando una experiencia difícil en su primer día en la primaria, cuenta como al estar de pie platicando con una compañera y no atender a la indicación de su maestra para sentarse, esta la lastima al tomarla de la oreja y llevándola a su lugar, describe que se sintió confundida, avergonzada y triste, comparte que informo a su mamá de la situación quien en

das posteriores intervino para resolver la situación que derivó en el cambio de grupo para Carmen, lo cual le favoreció por que ahora compartía grupo con su primo, pero describe que el siguiente ciclo escolar ella trata de ser silenciosa y cuidadosa en el aula, por miedo a ser expuesta nuevamente de esa forma, pero se sintió segura cuando su nueva maestra la contuvo y le explicó que eso no pasaría más

Yo era como que muy distante con mis compañeros, me daba miedo otra vez y me acuerdo de que la maestra me dijo que no tuviera miedo de que ya no iba a pasar, que lo que la maestra hizo estuvo muy mal y pues que no tuviera miedo de que era normal que yo platicara con mis compañeros y ya como que otra vez empecé a hablar con ellos ya bien. (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Figura 22

¿Por qué me jaló mi orejita?



Nota: Elaborado por Carmen, 14 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

El recuerdo que comparte después es el de la migración de su papá pues comenta que aun estaba en la primaria cuando sucedió, describe que en el contexto familiar ya había comentarios sobre la posibilidad de que su papá se fuera a Estados Unidos para trabajar, incluso comenta como su mamá le pedía que hablara con él para convencerlo de quedarse, todo esto a ella le parece un juego, pues comenta que su papá tiene un carácter juguetón y bromista, cuenta como su papá le regala el teléfono que él usaba, días después visitan el templo de “San Juditas” en Villanueva y ve a su papá encomendando a la familia en presencia del santo.

...y ya pues me acuerdo de que le decía que, pues le diera fortaleza para soportar estar sin nosotras y que nos cuidara a nosotras y ahí fue cuando yo me acordé y yo empecé a decir “no, se me hace que si es verdad” y ya pues yo veía a mi pá yo veía

que lloraba y pues a mí me daba cosa y también lloraba... (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Continúa con la descripción del día en que papá se va, describe la despedida y su reacción al ver que es verdad que se va:

...me acuerdo que nos despedimos de él aquí en los escalones de la cocina y yo le decía a mi papá que por qué se iba... y ya pues mi papá me decía que pos papá darme una mejor vida...y ya pues yo me despedí de él y yo fui y me encerré en el cuarto, y me acosté en la cama y lloré... aquí esta como mi dibujo, llorando y acá, pues era de que como mi mamá de que habla con mi papá y yo acá pues lloraba... siempre como que me hacían así y yo lloraba (gira la mano hacia mí como si trajera celular) yo lloraba y lloraba... (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Figura 23 Si era verdad que se iba



Nota: Elaborado por Carmen, 14 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

Describe como fue el proceso para llegar a Estados Unidos

...Se fue con un vecino de aquí y de aquí se fueron en un taxi y luego se fue en avión, porque me acuerdo que a mí sí me mandó un video dónde ya iba en el avión y después pues ya no nos platicó, la única que sabía era mi mamá de eso y pues ya cuando estaba allá, ya que ya había llegado... porque mi mamá se comunicaba como con el que lo iba llevando y ya fue que le dijo... hasta me acuerdo que ese día le

llamaron en la madrugada y le dijeron que ya había pasado (sonríe) pero yo estaba dormida... ósea, no me podía dormir, pero sí, cómo que estaba dormida y no... estaba con mi mamá, y yo me acuerdo que sonó el teléfono y ahí desperté bien... pos yo ví que mi mamá se levantó y todo, yo me hice la dormida pa que no supiera que estaba despierta, escuche que le dijeron que ya había llegado yo ya dije “ya llegó ahora sí ya” y ya mi mamá fue cuando dijo de que “muchas gracias” por avisarle y ya cuando escuche me cobije y me di la vuelta pa que no me vieran y me quedé llorando esa noche pa que mi mamá no me viera... y ya después como de un día ya fue cuando mi papá se comunicó con nosotros y empezamos a platicar. (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Comparte que desde entonces su medio de comunicación principal son las videollamadas, describe como al concluir la educación primaria, su papá recibió fotos y videos para verla en ese momento especial y al finalizar la ceremonia la llamo para felicitarla, además también cuanta que ahora que están planeando la fiesta de sus XV años, su papá está pendiente de los preparativos y siempre le manda imágenes y videos dándole ideas para la celebración.

Figura 24 Comunicación



Nota: Elaborado por Carmen, 14 años, participante del 3^{er} año de Secundaria

Por otro lado, también comparte que desde la migración de su papá ella, su mamá y su hermana menor se mudaron a casa de sus abuelos maternos, reconoce que su compañía ha ayudado a sentirse acompañadas, describe que en ocasiones su abuelo ha participado con ella en algunas

celebraciones escolares relacionadas al día del padre y como esto le ayuda a sentirse bien y contenta

...mi abuelito ha estado presente, entonces también lo considero un segundo papá, porque el también cuando estaba chiquita me empezó como a cuidar...el día del papá, a veces se iba a presentar por mi papá, pero yo decía, es que él es mi abuelito, no puede ser mi papá, dije pues el amor de a un papá a un abuelito, pues no es lo mismo, pero casi igual, entonces dije, ná pues puede ser como un segundo papá porque él nos está cuidado y así, desde ahí como que siento que mis abuelitos son como mis segundos papás... (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Para finalizar también describe como en la secundaria han abordado temáticas migratorias y al saber la situación por la que pasa la familia de Carmen, los profesores le preguntan como es su realidad familiar, además comenta que sus compañeros se mostraban atentos a sus estados de animo

...Entonces era de que cuando hablábamos de ese tema de la migración a mí era la que el prode me preguntaba ¿cómo te sientes que tu papá esta allá? y si, es que todos lo de mi salón eran mis amigos, entonces era como que todos me decía ¿cómo estás y así?... yo nomas les decía que pos estaba triste, pero pos estaba feliz de que había llegado con bien, porque hubiera sentido más feo de que no hubiera llegado o de que le hubiera pasado algo y ya pos les decía no, pos lo bueno que llegó bien. (Carmen, 14 años, 3^{er} año de Secundaria)

Conclusiones

En este apartado se expone el cuerpo de conclusiones que se desprenden de los resultados de la investigación Hijos de padres migrantes y desarrollo de habilidades emocionales en contexto socioeducativos: familia y escuela; realizada en la comunidad de Malpaso, Villanueva, Zacatecas, con alumnos de secundaria, los que comparten sus experiencias, vivencias y el desarrollo de estrategias socioemocionales, a partir de la migración parental. Las conclusiones se han dividido en dos apartados: a) redes semánticas e imaginario sobre el concepto de migración, y b) historias de vida.

A) Redes semánticas e imaginario sobre el concepto de migración

Las redes semánticas realizadas con jóvenes estudiantes de la Escuela Secundaria # 28, muestran cómo el fenómeno de la migración es un elemento que culturalmente forma parte del imaginario en la comunidad de Malpaso, Zacatecas.

Los miembros jóvenes de este pueblo le otorgan un significado peculiar, relacionándolo tanto con aspectos íntimos, como el concepto de persona y las dinámicas familiares con dimensiones más amplias que vinculan el fenómeno a las dinámicas internacionales entre países, particularmente asociado con la migración hacia Estados Unidos, más que a otras naciones y reconocido como una opción laboral recurrente (Durand, 2016).

La riqueza semántica de las diferentes redes analizadas en este ejercicio refleja la diversidad de conceptos con los que los jóvenes asocian la migración. Esto permite reconocer, en consonancia con otras investigaciones (Castillo et al., 2019; López et al., 2019; Quecha, 2014; y Zavala, et al., 2019), cómo se construye su significado y representación en el imaginario juvenil. Las palabras empleadas como *países, personas, trabajo viajes, migrantes, viaje, caminar, dinero, familia*, incluso aquellas que no pertenecen al núcleo de la red, evidencian la migración como proceso multidimensional, que incluye: sus escenarios, ríos, desiertos, los medios de transporte, tipos de traslado, las circunstancias y adversidades vividas, especialmente en los casos donde la migración se hace de manera indocumentada o irregular.

Asimismo, emergen términos que denotan emociones y sentimientos en torno al fenómeno como tristeza, soledad (aspecto que coincide con lo reportado por autores como León-Pérez et al., 2021; López et al., 2019; y Bellorín, 2018), quienes describen las circunstancias que experimentan los jóvenes al vivir el fenómeno migratorio de forma cercana,

particularmente al experimentar la migración de alguno de sus familiares, sobre todo la de los padres.

Como primera fase de una investigación más amplia en torno a la migración parental y habilidades emocionales, los resultados de este estudio ofrecen un panorama concreto: aportan elementos para la fundamentación y justifican la pertinencia del estudio de la migración como fenómeno que trastoca realidades comunitarias y familiares.

Se considera que estudios con este enfoque, contribuyen no solo a la actualización de información, sino también a profundizar en la comprensión de las dimensiones subjetivas y culturales del fenómeno, al capturar los significados emocionales, familiares y sociales que los números por sí solos no pueden expresar.

B) Historias de vida

Los resultados obtenidos en esta investigación, sobre la migración de un miembro de la familia, a partir de la técnica de línea de vida, permite reconocer como en otras investigaciones la migración parental como una estrategia doméstica estructurada desde lo familiar, para la mejora de las condiciones de vida que, trae además, modificaciones en el núcleo familiar y otros escenarios importantes para el desarrollo integral de los miembros en la familia (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Paiewonsky, 2007 y Zapata, 2009); así, se reconoce la influencia que ejerce este fenómeno en las personas que la viven de forma directa o indirecta y los efectos que esta situación causa en las dinámicas familiares y escolares, propiciando en diferentes casos circunstancias de vulnerabilidad, malestares emocionales y físicos que repercuten directamente en los contextos en que se desenvuelven los miembros de la familia, como el social, escolar, y la relación entre iguales, especialmente los hijos e hijas de migrantes (Alvarado, Salas y Salas 2018; García, 2009; Orozco, Pérez, Rivera y Vargas, 2023; Puyana y Rojas, 2011; Urgilés y Fernández, 2018), los cuales se manifiesta con expresiones de tristeza, soledad, conciencia del sacrificio de los padres al permanecer en otro país para el bienestar familiar.

A su vez en esta investigación se detecta una importante presencia de familias extensas, conformadas por la abuela, tías (os), la madre y los hijos (del migrante), quienes habitan de manera habitual en la casa de los abuelos. Es la familia, la que constituye la principal red de apoyo de los participantes, como sustitutos de algunas de las funciones parentales, que van desde el acompañamiento en actividades escolares o cuidados en el hogar; lo cual permite que el proceso de adaptación sea más llevadero, gestionando de formas más efectivas la configuración de una nueva realidad transnacional (Flores y Barrera; 2023).

A diferencia de otros trabajos de investigación como el de Zapata (2009) donde el mayor o menor apoyo depende del género del hijo del migrante, los hijos e hijas mayores tienden a asumir los roles parentales, colocando a estos en un proceso de madurez precoz y que el apoyo está condicionado por la percepción de que las hijas pueden ejercer desde lo cultural de una mejor forma que sus iguales varones; en los casos presentados en este trabajo no se denotan condiciones a partir del género de los hijos que se quedan.

En tanto a las estrategias que permiten la asimilación de nuevos estilos de vida en un contexto transnacional, el reconocimiento de emociones y su gestión como habilidad emocional en los participantes de la presente investigación, se identifica como en otras investigaciones que, el desarrollo de sentimiento ambivalente de orgullo-tristeza ante la lejanía y los esfuerzos del migrante, difíciles de asimilar, pero que a la vez impulsa a buscar alternativas que aporten al fortalecimiento de los lazos afectivos y se construye en torno a esto una presencia psicológica que los hace sentirse como parte de la familia (Piras, 2016), desde el envío-recepción de remesas (Obregón-Velasco y Rivera-Heredia, 2015), la comunicación telefónica o por internet, de ser posible las visitas en fechas especiales, y el ejercicio-percepción de los roles parentales a la distancia con los hijos que se han quedado (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019).

En este trabajo de investigación, además, se evidencia como las condiciones propiciadas por la migración de un miembro de la familia, puede ser reconocido como un suceso que modifica la cotidianidad de las familias y que, ante esta realidad, las reestructuraciones son conscientes y aceptadas, incluso por los miembros más pequeños de la familia

A su vez, como en otras investigaciones, este ejercicio, permite reconocer la migración parental como una estrategia de vida (teoría de la nueva economía); un medio para el sustento familiar y como un fenómeno que modifica realidades comunitarias y familiares que influye en el ejercicio de dinámicas educativas y sociales (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Paiewonsky, 2007; Zapata, 2009); además, permite reconocer la importancia de la intervención y cuidado en torno a lo afectivo/emocional de las personas involucradas en este proceso ya que se identifica que, los efectos causados por esta situación en las dinámicas familiares y escolares, se refleja de diferentes formas, desde conductas inadaptativas o de vulnerabilidad, malestares emocionales y físicos, influyendo directamente en los contextos en que se desenvuelven, como el social, escolar, y la relación entre iguales, especialmente los hijos e hijas de migrantes (Alvarado, Salas y Salas, 2018; García, 2009; Orozco, Pérez, Rivera y Vargas; 2023; Puyana y Rojas, 2011; Urgilés y Fernandez, 2018)

También, la conciencia y asimilación de nuevas dinámicas familiares se manifiesta cuando los participantes expresan como sucedió la migración de sus padres en particular,

cuando los jóvenes han sido informados previo a la movilidad de sus padres incluso consultados para dar su opinión se manifiesta en sus conversaciones y dibujos el compromiso que toman en torno a la responsabilidad de la unión familiar y colaboración en el hogar (FernándezHawrylak y Heras, 2019; Orozco et al., 2023; Obregón-Velasco y Rivera-Heredia, 2015; Paiewonsky, 2007; Piras, 2016; Quecha, 2014; Urgilés y Fernández, 2018).

Dentro de dichas modificaciones, se habla del aumento de responsabilidades asignadas para ellos, además de cómo la comunicación por medios digitales como las llamadas por teléfono, la mensajería y las videollamadas asume un papel fundamental y cotidiana en la unión familiar, comunicándose por lo menos una vez y hasta dos o tres veces por día, a su vez, los participantes reconocen una mayor conciencia y compromiso de pensar lo que se quiere compartir con el padre a la distancia, pues ahora estos tiempos de comunicación han adquirido mayor importancia (Alvarado et al., 2018; Fernández-Hawrylak y Heras 2019; Piras, 2016; Zapata, 2009).

Respecto a la red de apoyo familiar, los miembros de la familia extensa, como abuelas, abuelos, tías y tíos han asumido roles de cuidado y apoyo ante la migración de los padres/madres y subrayan la importancia de estas intervenciones en la dinámica familiar; particularmente, se menciona cómo estos familiares asumen dinámicas de acompañamiento en contextos escolares y académicos y el asumir roles parentales en celebraciones y festivales escolares; por otro lado describen como la opinión y consejos de la familia extensa, particularmente al hablar de los abuelos, tiene un peso importante en la percepción de unión familiar, a su vez reconocen la comunicación constante de la figura parental migrante con estos familiares, con la finalidad de asegurar el seguimiento de la crianza y educación a la distancia (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Guzmán-Carrillo et al., 2015; Piras 2016; Puyana y Rojas, 2011; Quecha, 2014; Zapata, 2009).

En torno a las *habilidades emocionales*, ante la situación de transnacionalidad familiar, resaltan las *emociones* de tristeza por la lejanía de sus padres, la nostalgia de recordar momentos compartidos con ellos, y las alegrías de convivir y sentirse parte de la vida familiar con ellos a pesar de la distancia; por otro lado manifiestas sobre *el manejo de tensiones* que el compartir con iguales en contextos escolares y hablar de sus sentimientos con las personas en las que más confían, son elementos que les facilitan la gestión de tensiones como el enojo, la desesperación y la tristeza, a su vez en torno a la *empatía*, reconocen que es significativo para ellos el identificar los estados emocionales de otras personas a su alrededor y son capaces de acompañarlos, en el caso de sus madres, padre o hermanos quienes al igual que ellos, comprenden las dinámicas familiares que se ven facilitadas con ejercicios empáticos de

escucha, acompañamiento y constancia, además de la reflexión constante en torno al deseo de ser buenos hijos con la finalidad de compensar los sacrificios que sus padres hacen al estar lejos para ofrecerles mejores vidas y hacer de ellos buenas personas (Carrillo-Sierra et al., 2018; Lacunza, 2010; Piras, 2016; López, 2005; Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001).

Todo lo compartido por los participantes en esta investigación también manifiesta, como las circunstancias en los llamados *contexto socieducativos* va configurando aprendizajes que orientan el desarrollo de ciertas habilidades para la vida, entre ellas, las habilidades emocionales, por lo que las experiencias de los jóvenes miembros de familias transnacionales en esta investigación pone de manifiesto como la educación entendida como dinámica relacional tiene la finalidad de facilitar la adaptación de los individuos y como fenómeno social es reconocido como un factor de desarrollo que comprende dinámicas en ámbitos privados y públicos, dentro de los cuales es importante el fomento de valores, normas y patrones de comportamiento que propicien la toma de conciencia y la preparación de los (Martí, Montero y Sánchez, 2018); así las familias, y en este caso las familias transnacionales, las escuelas, los grupos de amigos propician el conocimientos sociales, estando en constante dinamismo entre lo individual y social, (Díaz-Alemán, 2008); por lo que es importante subrayar que los procesos de educación favorecen habilidades para la maduración y bienestar de sus miembros, y estas mismas son ser reflejo de los ideales y perspectivas socioculturales.

Se concluye que el fenómeno de la migración parental es una estrategia familiar que modifica significativamente la realidad de quienes la experimentan de forma directa e indirecta. En el caso de hijas e hijos que permanecen en el lugar de origen, la migración de las figuras de crianza incide significativamente en su educación, sus emociones y su desarrollo, aunque no necesariamente de manera negativa, pues se ha observado en los relatos compartidos por los participantes de esta investigación, que las dinámicas transnacionales, el acompañamiento de la familia y el contexto escolar seguro permiten la percepción de cuidado, amor y el compromiso de quien ha migrado, así el fenómeno se presenta como una oportunidad en el ejercicio y fortalecimiento de las habilidades emocionales en los jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. (2001). Ausencia paterna y migración internacional. Estresores y componentes relacionados con la salud mental, en adolescentes tempranos. [Para obtener el grado de maestra en ciencias]. Maestría y doctorado en ciencias de la salud. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pd2001/294387/294387.pdf>
- Alvarado, J., Salas, M. y Salas, M. (2018). Migración parental y efectos socioeducativos en los hijos que se quedan. Algunas reflexiones. *Revista digital FILHA*. http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231202390_migracion_parental_.pdf
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*. 11(20), 388-401. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. *Migración y desarrollo*. 1 p. 1-30 <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000102.pdf>
- Arias, W. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Revistas de psicología*, 2(1). 32-46. <https://ucsp.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/02/Consideraciones-sobre-la-familia-y-la-crianza.pdf>
- Ariza, M. Portes, A. (2001). Introducción. En M. Ariza y A. Portales (Cord.). *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. Porrúa.
- Ayala, G. (2017). La historieta como herramienta educativa en la iniciación artística de niños y niñas de comunidades rurales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 23 (45). P143-164. <https://www.redalyc.org/journal/316/31651423008/31651423008.pdf>
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2023). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>
- Bandura, A., y Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad.
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. *Educación Chile*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%2005.pdf?sequence=1>

- Barrera, M. (2015). Experiencia de mujeres yucatecas, parejas de migrantes. Análisis desde la promoción de la salud. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Bellorín, D., Castillo, K., Vizcaya, G., & Solís, F. (2018). Repercusiones de la migración madre-padre en el desarrollo psicosocial de adolescentes en Estelí, Nicaragua. *Revista científica de FAREM-Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*. (28), 45-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/farem.v0i28.7612>
<https://rcientificaesteli.unan.edu.ni>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuesta para educadores y familias*. Desclee. https://www.academia.edu/download/92497658/Educaci_C3_B3n-Emocional.Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2libre.pdf?expired_redirect=true
- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y programa aulas felices. *Papeles de la psicología*. 38(1), 58-69.
<https://www.redalyc.org/journal/778/77849972006/77849972006.pdf>
- Canales, A. (2005). El papel de las remesas en la configuración de relaciones familiares transnacionales. *Papeles de población*. 44(11). Pp. 149-172.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252005000200006&script=sci_abstract
- Cardona, A. (2021). ¿Cómo educar las emociones? Perspectiva a partir de la teoría de la construcción emocional. En Parra, L. (Comp.) *Habilidades para la vida. Aproximaciones Conceptuales*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702_Habilidades_para_la_vida_Aproximaciones_conceptuales.pdf
- Carrillo, M. (2005). El espejo distante. Construcciones de la migración en los Jóvenes, hijos e hijas de emigrantes ecuatorianos. En Herrera, Gioconda; Carrillo, María; Torres, Alicia (edit.) *La migración ecuatoriana Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito, FLACSO, Ecuador. (pp. 361-370).
- Carrillo-Sierra, S., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I., Bonilla-Cruz, N., y Arenas-Villamizar, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. *Archivos Venezolanos de farmacología y terapéutica*. 37(5), 567-576.
<https://www.redalyc.org/journal/559/55963207022/55963207022.pdf>

- Castillo, T., Campo, T., Barrera, M., & Echeverría, R. (2019). Migración a los Estados Unidos: Una mirada desde los niños y niñas mexicanos. *Psicumex*. 9(2), 83-110. [DOI 10.36793/psicumex.v9i2.158](https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i2.158)
- Cerda, J. (2014). Las familias transnacionales. *Revista Espacios transnacionales*. 2. 78-88. http://132.247.70.74:1023/REDIFAM/docs/publicaciones/articulos/Julia_Cerda_Car_bajal-Familias_Transnacionales.pdf
- Chan, T., y Briceño, M. (2012). *Experiencias de migración parental en jóvenes yucatecos. Una mirada desde la promoción de la salud*. [Tesis de licenciatura en psicología]. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cloquel, A., y Lacomba, J. (2016). El transnacionalismo revisitado: Aportes y límites de una teoría de alcance intermedio para el estudio de las migraciones. *Revista Española de Sociología*. 25(2). 227-240. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09eea299952764113d266?lang=en>
- Consejo Nacional de Población [CONAPO], (2022). *Anuario de migración y remesas*. https://www.bbvaresearch.com/wpcontent/uploads/2022/09/Anuario_Migracion_y_Remesas_2022.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2014 (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/148929/01_Constitucion_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf
- De León, B. (2011). La relación Familia-Escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *XII Congreso internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [repercusiones8.pdf](#)
- Díaz, R. (2011). El respeto a la formación de la identidad como un elemento esencial del derecho humano a la identidad de las personas menores. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. 22(2), 81-105. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/4152/3997>
- Díaz, T., y Alemán, P. (2008). La Educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universitaria Católica del Norte*, (23), 2-15. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>
- Douglas, S., Arango, J., Graemer, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, E. (2000). Teorías sobre la migración internacional: Una reseña y una evaluación. *Trabajo. Migraciones y mercados de trabajo*. 2(3). 5-49. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/teorias-demigracion-internacional-una-revision-y-aproximacion.pdf>

- Durand, J. (2010). Origen y destino de una migración centenaria. En M. Ariza y A. Portales (Cord.). *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. Porrúa.
- Durand, J. (2017). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. El Colegio de la frontera. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/gt54kr04s>
- Espinal, M. (2014). Introducción. En M. Espinal (Ed.). *Semántica*. Ediciones Akal <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yB4EEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=la+sem%C3%A1ntica+en+el+lenguaje&ots=Nj1-VER22t&sig=d5AiuwySRmBxLVLW8V2JJZyTct8#v=onepage&q=la%20sem%C3%A1ntica%20en%20el%20lenguaje&f=true>
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones, de Psicólogos de México A.C., (2018). *Código de ética de las y los psicólogos mexicanos. Principios éticos, compromiso profesional y científico*. <https://colegiopsicologiaedomex.org.mx/wp-content/uploads/2022/10/codigo-de-etica.pdf>
- Fernández, M., Orozco, M., y Heras, D. (2016). Familia y migración: Las familias transnacionales. *Familia, Universidad Pontificia de Salamanca*. 53, 87-106. https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/6846/Fernandezfamilia_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández-Abascal, E., y Jiménez, M. (2013). Psicología de la emoción. En E. Fernández-Abascal, G. García, M. Jiménez, M. Martínez y F. Domínguez. *Psicología de la emoción*. (pp. 17-74). Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- Fernández-Hawrylak, M. y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de sociología de la educación*, 12 (1). 24-39. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/12787/0>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una Visión del concepto. *Psicoperpectivas. Individuo y sociedad*. 18(1), 1-19. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf>
- Flores, F. y Barrera, M. (2023). *Inteligencia emocional percibida en los estudiantes de bachillerato, hijos de padres migrantes, del colegio Dr. Camilo Gallegos En el Cantón Biblián, en el periodo marzo-junio 2023*. [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicología, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador].

Archivo digital.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/25484/4/UPSCT010675.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], Venezuela. (2017). Habilidades para la vida. Herramientas para un buen trato y la prevención de la violencia. UNICEF. Para cada niño. <https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades>

_____. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, fomentar y cuidar la salud mental de la infancia.*

<https://www.unicef.org/es/media/108166/file/Resumen-regional-America-Latina-ElCaribe%20.pdf>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.

Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229.

Doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena Pediatría*, 86(6), 436-446. <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>

García, A. (2017). Revisión crítica de las principales teorías que tratan de explicar la migración. *Revista internacional de estudios migratorios*. 7(4), 198-228. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/1963/2566>

García, M. (mayo, 2009). Estrategias de afrontamiento en niños y adolescentes de familias migrantes de Tlaltenango, Zacatecas [Simposio Salud mental y migración]. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/969>

Gonzáles, C., & Pérez, S. (2023). Asociación libre y redes semánticas. En S. Pérez, I. Jiménez & E. Medina (Eds). *Redes semánticas: nuevas perspectivas y aplicaciones en psicología*. Universidad de Colima.

http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Redes_Semanticas042023_536.pdf

González, H. (2016). Las familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía “distancia/proximidad geográfica”. *Polis. Revista Latinoamericana*. 15 (42). pp. 511-532. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v15n43/art_24.pdf

Guillén, J., Menéndez, F., y Moreira, T. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de ciencias sociales*. 15 (1). 281- 294.

<https://www.redalyc.org/journal/280/28065583018/28065583018.pdf>

Gutiérrez, M. (2017). La migración transnacional y su incidencia en las pautas de crianza.

Gutiérrez, M., Media, G., & Pérez, S. (2023). El significado, VS. el nombre de las cosas. En S. Pérez, I. Jiménez & E. Medina (Eds). *Redes semánticas: nuevas perspectivas y aplicaciones en psicología*. Universidad de Colima.

Guzmán, M., Reynoso, K., Gurrola, P., Maldonado, C y Linares O. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), e105.

Guzmán-Carrillo, K., González-Verduzco, B., & Rivera-Heredia, M. (2015). Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 701-714.

Haley, J. (2002). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton y H. Erickson*. (Trad. Valcárcel, Z. y Colapino, J.). AMORRORTU. (Trabajo original publicado en 1973).

Hernández, M. (20015). La migración como parte de la existencia humana. *Diplomacia*. (130), 6.12 <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r35476.pdf>

Horna-Clavo, E., Arhuis-Inca, W., y Bazalar-Palacios, J. (septiembre-diciembre, 2020). Relación de habilidades sociales y tipos de familia en preescolares. Estudio de caso. *Revista visual Universidad Católica del norte*. (61) 224-232.

Hurtado, G., Jarillo, E, Rodríguez. V., y Santamaría, S. (2019). Malestar Emocional y Trastorno Psicosomático en Parejas e Hijas de Migrantes. El Caso de una Comunidad del Valle del Mezquital, Hidalgo, México. *Huella de la palabra*. 13, 27-52.

Iglesias, J. (2013). Desarrollo de los adolescentes: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*. 17(2). 88-93.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], (2020). Censo de población y vivienda 2020.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2019). *La educación obligatoria en México, Informe 2019*.
<https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Jara, M., Olivera, M., y Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de investigación de estudios en psicología*. 7(2), 22-35.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510/1335>
- Jáuregui, J., Ávila, M., y Núñez, G. (2010) Impacto de las transferencias por remesas familiares internacionales en Chiapas en dos aspectos de la economía doméstica de los hogares receptores, en el ingreso monetario y el bienestar, 2010. *Provided by Repositorio Academico Digital UANL*.
https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/105697193/196234817libre.pdf?1694581221=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DImpacto_de_las_transferencias_por_remesa.pdf&Expires=1756241569&Signature=Zq43DW2Zm1btKB~aIOhI5L2B1~FzAeflaREFZgSTNHk2QLAVQBLu65CgZUyUBcw1csBl2-YUt5DdmBoHCZ~C1isnP8AIJob6RIITAOvPDzTPZYXKl8HmRLRFZOGuHdc5VbElmBYvFGbxXil71lhwtHN0dbvizCrzHlZAq9ha3bh06nvpUJ93xaU0TAY~inn5~hMDp4tJQaKYjo7cLe1CHPPsveUBvElCq1reSb7-L1CiOVdGJPzz1IqVwJsfVyrwjd7G3n1v9Mip16CJ1~njJQIP03cIyuL3tkLgApjPxUtLcNUsfN6x1jpmMzLUsNvNfFMEfg3RLMBzBBoMXjw_&Key-PairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Jiménez, C. (2010). Transnacionalismo y migraciones: Aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *Empíria. Revista de metodología de ciencias sociales*. 20. 12-38. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.20.2010.2038>
- Lacunza, A. (2010). Las habilidades sociales como recurso para el desarrollo de las fortalezas en la infancia. *Psicodebate, Psicología, cultura y sociedad*. (10). Pp. 231-248.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Lemme, D. (2004). Violencia escolar. En Maldonado, H. *Convivencia escolar ensayos y experiencias*. (pp.143-172). Buenos Aires Argentina. <https://docplayer.es/18647013-Convivencia-escolar-ensayos-y-experiencias.html>
- León-Pérez, T., Rodríguez-Herrera, F., Maria-Gutierrez, J., Quiñones-Colarte, R., FbeloRoche, J., & Shelton-Borges, H. (2021). Alteraciones psicológicas en niños con

padres ausentes por migración. *Revista* 16 de abril. 60 (282), 1-7.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/abril/abr-2021/abr21282o.pdf>

Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración y desarrollo*, (3), 60-91. <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000305.pdf>

Ley General de Educación [LGE], (1993). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA], 2024 (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918955/LGDNNA_Ultima_Reforma_27052024.pdf

Ley General de Salud [LGS], 1984. (7 de junio de 2024). (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>

Li Ng, J. (2024). México, remesas acumulan 10 años consecutivos al alza y rompen nuevamente récord: 63,313 md en 2023. *Observatorio migraciones y remesas México. BBVA Research*. https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2024/02/Remesas_cierre_2023_Mexico.pdf

Loor, J. (2020). Imaginario migratorio en jóvenes de colegios rurales del municipio de San Antonio de Oriente Francisco Morazán, Honduras. *Escuela Agrícola panamericana Zamorano, Honduras*. <https://bdigital.zamorano.edu/server/api/core/bitstreams/74c457c7-5da0-4820-9fa9f3bd993c8e9f/content>

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de la Frontera del Profesorado*. 19(3), 153-1657. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

López, L. (2012). El cuidado de las hijas y los hijos durante la migración internacional de los padres y las madres. *Ánfora*. 19(32), 117-136. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834265006.pdf>

López, M., Olmos, F., & Solorio, M. (2019). Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: Un estudio narrativo sobre la migración. *PISICUMEX*. 9(1), 75-94. <https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871444005.pdf>

- Mancillas, C. (2009). Migración de menores mexicanos a Estados Unidos, en Leite, Paula y Giorguli, Silvia (Coords). *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. CONAPO. (pp. 211-246).
http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicaspUBLICAS/06.pdf
- Mangrulkar, L., Whitman, C., y Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud.
<https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/enfoque-de-habilidades-para-la-vida.pdf>
- Marenales, E (1996). Educación formal, no formal e informal. Editorial Aula.
https://www.academia.edu/8200248/EDUCACION_FORMAL_NO_FORMAL_E_INFORMAL
- Marín, M., Yubero, S., y Grau. R. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativo*. Ediciones Pirámide.
<https://es.scribd.com/document/465051376/Procesospsicosociales-en-los-contextos-educativos-pdf>
- Martí, Y., Montero, B., y Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: Referentes teóricos y actuales. *Revista Conrado*.14(63), 259-267.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n63/1990-8644-rc-14-63-259.pdf>
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales, en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en psicología latinoamericana*.28 (1), pp.74-84.
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>
- Martínez, E. (2017). Por qué emigran a Estados Unidos, los miembros de la clase obrera mexicana: Recuentos y nuevas evidencias. *Frontera Norte*. 29 (57). 131-154.
<https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/915/392>
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida. Una propuesta de formación humana. *Revista Itinerario educativo*. 28(63), 61-89.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488/1257>
- Martínez-Miguelés, M. (2006). Fundamentos epistemológicos del enfoque centrado en lapersona. *Polis*. 15, <http://journals.openedition.org/polis/4914>
- Medina, E. (2023). Introducción. En S. Pérez, I. Jiménez & Medina, E (Eds). *Redes semánticas: nuevas perspectivas y aplicaciones en psicología*. Universidad de Colima.

http://www.uco.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Redes_Semanticas042023_536.pdf

- Mendizábal, J., y Anzures, B. (1999). La familia y el adolescente. *Revista medica del Hospital General de México S.S.* 62(3), 191-197. <https://www.medigraphic.com/pdfs/hgral/hg-1999/hg993g.pdf>
- Molina, B. (2022). Acercamiento socio-emocional del estudiante ante la problemática de emigración parental en Venezuela. *Revista Paradigma.* 44 (1), 623-641. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1309/1197>
- Morales-Castillo, G. (2018). La migración como fenómeno mundial. *Revista Científica. Retos de la Ciencia.* 2 (5), 16-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9121381>
- Moratto, N., Zapata, J., y Messenger, T. (2015). Conceptualización de Ciclo Vital Familiar: Una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002-2015. *Revista CES Psicología.* 8 (2). 103-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Navas, C., Tapia, M., Murillo, D., & Oviedo, D. (2024). El Lenguaje desde la Psicología del Desarrollo. *Polo del Conocimiento,* 9(7), 2635-2644. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i7.7657>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/span.pdf
- _____. (1989). *Convención sobre los derechos del niño.* <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rightschild>
- _____. (2020). *Desafíos globales, Infancia.* <https://www.un.org/es/global-issues/children>
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM], (2019). *Glosario de la OIM sobre Migración.* ONU Migración. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34glossary-es.pdf>
- Orozco, A. (2013). Migración y estrés acumulativo: una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en migrantes latinos en Estados Unidos. *Norteamérica.* 8(1). Pp. 7.44. <https://www.scielo.org.mx/pdf/namerica/v8n1/v8n1a1.pdf>

- Orozco, A., Pérez, M., Rivera, M. y Vargas, M. (2023). Dinámica familiar en hogares con padres migrantes: Percepción de madres e hijos. *Simbiosis, revista de educación y psicología*. 3(5). 26-40.
<https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/54/31>
- Paiewonsky, D. (2007). Los impactos de la migración: consideraciones conceptuales y hallazgos parciales de los estudios del INSTRAW. Ponencia presentada en el Seminario-Taller Familia, Niñez y Migración. Quito, 26-28 de febrero. (pp. 1-9).
https://imumi.org/attachments/article/182/Impactos_de_la_migracion_en_hijos_de_migrantes_INSTRAW-2007.pdf
- Pardo, M. (2015). Migración internacional y desarrollo. Aportes desde el transnacionalismo. *Revista de estudios sociales*. 54. 39-51 DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res54.2015.03>
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). La educación Emocional para el desarrollo de competencias emocionales. *Práxis y Saber*. 10(24). 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Piras, G. (2016). Emociones y migración. Las vivencias emocionales de las hijas y hijos que se quedan en origen. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. 15(3). 67-77.
<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n3/art07.pdf>
- Portes, A. (2005). Convergencia teórica y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes. *Red internacional de migración y desarrollo, México*. 4. 2-19. [Redalyc.Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes](https://www.redalyc.org/pdf/Redalyc/Convergencias-teoricas-y-evidencias-empiricas-en-el-estudio-del-transnacionalismo-de-los-inmigrantes)
- Portes, A. (2011). Migración y desarrollo. Un intento de consolidar. *Nueva Sociedad*. 223. 44-67. <https://library.fes.de/pdf-files/nuso/nuso-233.pdf>
- Programa de Acción Específica [PAE], (2013). Salud para la Infancia y la Adolescencia 2013-2018. (México).
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314995/PAE_Salud_para_la_Infancia_y_la_Adolescencia.pdf
- Pueblos de América. (2024). Malpaso Zacatecas. *Pueblos de América.com*.
<https://mexico.pueblosamerica.com/i/malpaso-9/>
- Puyana, Y. y Rojas, A. (2011). Afectos y emociones entre padres, madres e hijos en el vivir transnacional. *Trabajo social* 13. pp 95-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4370964>

- Quecha, C. (2014). Jugara al Norte: Una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes. *Ateridades*. 24 (42), 43-53.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v24n47/v24n47a5.pdf>
- Ramírez, Y. (2017). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de Cajamarca. *Revista Paian*. 8 (2). 63-70.
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/736>
- Ramos, Y., y González, M. (20017). Un acercamiento a la función educativa de la escuela. *Revista cubana de medicina general integral*. 33(1), 100-114.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2017/cmi171i.pdf>
- Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar [RIEEB], (2021). *Declaración Internacional por la Educación Emocional*.
<https://copoe.org/noticias/declaracioninternacional-por-la-educacion-emocional>
- Rodríguez, M. C y Vaca, P. (2010) Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia*.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115021494016>
- Rodríguez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. 14(1). https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emocionesproceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Sánchez-Montijano, E. & Zedillo, R. (2022). *La complejidad del fenómeno migratorio en México y sus desafíos* (Documento de política pública n° 30). PNUD América Latina y el Caribe. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-10/PNUDLACworking-paper-30%20Mexico-ES.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2014). Secundaria. Programas de estudio.
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio>
- _____. (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral.
https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Aprendizajes%20Clave%20para%20la%20Educacion%20Integral.pdf
- _____. (2019). Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas.
<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatNNEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- _____. (2022). Plane de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

- Suárez, A. (2018). *Ser protagonista de la propia vida. Conciencia, género y autonomía de las mujeres parejas de migrantes retornados*. (Tesis de maestría en antropología social. Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, Unidad del Golfo).
<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/662/1/TE%20S.S.%202018%20Arcelia%20Isbet%20Suarez%20Sarmiento.pdf>
- Suárez, D. (2008). Causas y efectos de la migración internacional. *Perspectivas*, (22), 161-180. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942158006.pdf>
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño.: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*. 12(20), 153-172. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Obregón-Velazco, N. y Rivera-Heredia, M. (2015). Impacto de la migración del padre en jóvenes: Cuando la migración se convierte en abandono. *Ciencia UAT*. 10(1), 56-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441943134005>
- Telepaisa (12 de junio de 2021). Ex Hacienda de Malpaso, Villanueva [video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=P323ZqInlOE&t>
- Temporetti, F. (2023). Sobre la perspectiva metodológica en el proyecto de psicología Cultura de Jerome Bruner. *Revista electrónica de psicología política*. 21 (50), 85-100. <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/REPP-A21-N50-Art06.pdf>
- Toro, S. (2021). Habilidades para la vida: Una aproximación conceptual para el abordaje los fenómenos sociales. En L. Parra (Compiladora). *Habilidades para la vida aproximaciones conceptuales* (pp. 14-25). Universidad católica Luis Amigo. <https://editorial.ucatolicaluissamigo.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/157>
- Tortosa, F., y Mayor, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: Evolución de una idea. *Psicothema*. 4 (1). 297-315. <https://www.psicothema.com/pdf/833.pdf>
- Urgilés, S. y Fernández, N. (2018). Adolescencia y disfuncionalidad familiar: Análisis desde la migración de los padres. *Revista Killkana Sociales*. 3 (2). 197-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584527>
- Uribe, A., Covarrubias, K., y Uribe, I. (2013). El programa Bracero: Los herederos generacionales de la migración mexicana transnacional y la cofradía identitaria. *Estudios sobre las culturas contemporáneas. Revista de investigación y análisis*. 19 (1). 17-50 [Libro completo Migrantes Educacion y Cultura.pdf](#)
- Valdez, J. (2004). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en Psicología Social*.

- Vargas, J. (2005). *Malpaso: Mi pueblo cuenta su historia*.
- Verona-Noriega, J., Pimentel, C., y Batista de Albuquerque, F. (2005). Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Revista Ra Ximhai*. 1 (3), 439-451. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311602>
- Villacieros, I. (2017). *Resiliencia familiar: Un acercamiento al fenómeno de las migraciones en la triple frontera, Perú-Bolivia-Chile desde la perspectiva de los adolescentes*. Universidad Pontificia Comillas. Instituto universitario de estudios sobre migración. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/18375/1/TD00244.pdf>
- Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas: Padres y madres migrantes. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 7(2). 1749-1769. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2s1/v7n2s1a24.pdf>
- Zavala J., y Lozano, G. (2015). Migración, una mirada infantil. En Salas, María, Salas, Marco, Herrera, Beatriz (Coords). *Problemas educativos y sociedad. Una mirada desde los investigadores*. Zacatecas. México. Taberna Libraria Editores. pp. 113-126.
- Zavala, J., Lozano, G., García, M., Miramontes, S., & Sánchez, J. (2019). Migración: Percepción infantil a partir de las narraciones. *Psicumex*. 9(1), 91-111. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1734/1/153Texto%20del%20art%20c3%adculo-678-3-10-20200228.pdf>



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas
Orientación: Problemas Educativos y Sociedad

ANEXO 1

Redes semánticas

Objetivo: Para tener un acercamiento con los jóvenes de la institución y conocer los significados y asociaciones que tienen de la migración, se implementó la técnica de *redes semánticas*, que permitió evaluar los significados desde la organización de la memoria semántica y la organización de la información de palabras relacionadas en forma de red, que en conjunto forman el concepto (Valdez, 2004, p. 60)

Formato

Concepto: Migración • _____ • _____ • _____ • _____ • _____	Soy: Hombre __ Mujer __ Otro __ Tengo __ años Tengo familiar migrante: Si __ No __ Es mi: _____
---	---



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas
Orientación: Problemas Educativos y Sociedad

ANEXO 2

Líneas de vida

Objetivo: tener un acercamiento a las experiencias de la migración parental y su papel en el desarrollo de las habilidades emocionales de los jóvenes que experimentan esta situación en el contexto familiar, sus implicaciones en las habilidades emocionales en otros contextos socioeducativos, como elementos que se desarrollan en estas realidades.

Guía:

Queremos que sepas que todo lo que nos quieras compartir es muy importante para nosotros y la información que nos proporcionas será muy bien cuidada y utilizada únicamente con fines de investigación.

¿Nos permites grabar lo que nos compartes?

Para iniciar ¿Podrías decirnos cómo te gusta que te digan y la edad que tienes? ¿Qué grado estás estudiando actualmente? También algunos datos importantes de tu familia, quienes son, con quienes vives...

La actividad que vamos a realizar es una historieta en la que nos compartirás situaciones de tu vida, de tu familia y de la escuela que recuerdas y que consideras muy importantes.

Comenzamos así:

1. En esta línea de vida, vamos a empezar con el momento que tú desees
2. Cuando hayas terminado de organizar los hechos que recuerdas más importantes, repasa cada uno de y de acuerdo con las viñetas que dibujaste, puedes compartir cada acontecimiento importante

Preguntas extras

3. ¿Cómo es tu relación con los miembros de tu familia?
4. ¿Con quién te llevas mejor?
5. ¿Qué haces en casa?
6. ¿Qué situaciones te hacen sentir cómodo en casa?
7. ¿Qué te incómoda en casa?
8. ¿Cómo te va en la escuela?
9. ¿Qué cosas haces en la escuela que creas que has aprendido en casas?
10. ¿Como es tu relación con compañeros y maestros?
11. ¿Con que situaciones te sientes cómodo en la escuela?
12. ¿Con que situaciones te incómodo?
13. ¿Qué haces en cada caso?

Cierre

14. ¿Cómo te sientes con esta dinámica al haber recordado hechos de tu vida?
15. ¿Quisieras agregar algo más para concluir?

Tu participación es muy valiosa, los datos que aquí nos proporcionas serán utilizados únicamente con fines investigativos y con las consideraciones éticas necesarias para su buen tratamiento. Gracias!!! :)